

This file has been cleaned of potential threats.

If you confirm that the file is coming from a trusted source, you can send the following SHA-256 hash value to your admin for the original file.

b4b6a14fa248b1054dd0f13b8b7949ca7f98e63736897418dbd0b153f09259fd

To view the reconstructed contents, please SCROLL DOWN to next page.



**UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO**

**VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:  
MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN NEUROPSICOLOGÍA DEL  
APRENDIZAJE**

**TÍTULO DEL PROYECTO:**

**EL ROL DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN EL DESARROLLO DE LAS  
FUNCIONES EJECUTIVAS EN ADOLESCENTES. CASO: EL TRIUNFO.**

**TUTOR:**

**ING. JORGE FABRICIO GUEVARA VIEJÓ, PHD.**

**AUTOR:**

**PSIC. ADRIANA MARGARITA SÁNCHEZ CAICEDO**

**MILAGRO, AGOSTO 2022**

**ECUADOR**

## **ACEPTACIÓN DEL(A) TUTOR(A)**

Por la presente hago constar que he analizado el proyecto de grado presentado por la **Srta. Adriana Margarita Sánchez Caicedo**, con el tema **“El rol de la regulación emocional en el Desarrollo de las Funciones Ejecutivas en Adolescentes. Caso: El Triunfo”**, para optar el título de **Magíster en Psicología con Mención en Neuropsicología del Aprendizaje**, y que acepto tutoriar a la estudiante, durante la etapa del desarrollo del trabajo hasta su presentación, evaluación y sustentación.

Milagro, a los 14 días del mes de julio del 2022.

.....  
Firma del tutor  
PhD. Jorge Fabricio Guevara Viejó  
C.I. 0917882961

Esta carta debe ser elaborada por su tutor(a) cuando haya aceptado realizar la tutoría.

## **DECLARACIÓN DE AUTORÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

La autora de esta investigación declara ante el Comité Académico del Programa de Maestría en Psicología con mención en Neuropsicología del Aprendizaje de la Universidad Estatal de Milagro, que el trabajo presentado de mi propia autoría, no contiene material escrito por otra persona, salvo el que está referenciado debidamente en el texto; parte del presente documento o en su totalidad no ha sido aceptado para el otorgamiento de cualquier otro Título de una institución nacional o extranjera.

Milagro, 23 de agosto del 2022

---

**PSIC. ADRIANA SÁNCHEZ CAICEDO**

**C.I. 1205670316**

**VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO**  
**CERTIFICACIÓN DE LA DEFENSA**

El TRIBUNAL CALIFICADOR previo a la obtención del título de **MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA MENCIÓN: NEUROPSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE**, otorga al presente proyecto de investigación en las siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACION	60.00
DEFENSA ORAL	39.33
<b>PROMEDIO</b>	<b>99.33</b>
<b>EQUIVALENTE</b>	<b>EXCELENTE</b>

---

PhD. VALENZUELA COBOS JUAN DIEGO  
**PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL**

---

MSc. RUPERTI LUCERO ERIKA MARISSA  
**SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL**

---

MSc. ALMEIDA MONGE ELKA JENNIFER  
**VOCAL**

## **DEDICATORIA**

*Dedico este trabajo a Dios, a mis abuelitos, a mis padres y a mi querida miss Erika, quienes, con su amor, paciencia y sabiduría me han guiado en este camino, confiando en cada uno de mis procesos.*

### ***A Dios***

*Por su amor eterno e infinito.*

### ***A mis abuelitos***

*Por ser el motor de mi vida.*

### ***A mis padres***

*Por ser mi apoyo incondicional y nunca soltarme.*

### ***A mi querida miss Erika***

*Por ser un rayito de sol, que con su sonrisa y calidez ilumina la vida.*

## AGRADECIMIENTO

*Agradezco primero a Dios por amarnos infinitamente,  
por cuidar de nosotros y por ser mi refugio.*

*A mi familia por ser mi inspiración y por ser mi ejemplo de esfuerzo,  
valentía, dedicación y compromiso.*

*A la ilustre Universidad Estatal de Milagro  
por permitirme crecer profesionalmente.*

*A mis distinguidos docentes, PhD. Fabricio Guevara, PhD. Diego Valenzuela,  
MSc. Erika Ruperti y MSc. Washington Miranda,  
quienes me han acompañado y han guiado  
en mi proceso de formación profesional.*

## **CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR**

Sr. Dr.

Jorge Fabricio Guevara Viejó

Rector de la Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Mediante el presente documento, libre y voluntariamente procedo a hacer entrega de la Cesión de Derecho del Autor del Trabajo realizado como requisito previo para la obtención de mi Título de Cuarto Nivel, cuyo tema fue **EL ROL DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN ADOLESCENTES CASO: EL TRIUNFO**, y que corresponde al Vicerrectorado de Investigación y Posgrado.

Milagro, 23 de agosto del 2022

---

**PSIC. ADRIANA SÁNCHEZ CAICEDO**

**CÉDULA: 1205670316**



## ÍNDICE GENERAL

ACEPTACIÓN DEL (A) TUTOR (A) .....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	iii
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL EXAMINADOR .....	iv
DEDICATORIA.....	v
AGRADECIMIENTO .....	vi
CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR .....	vii
ÍNDICE GENERAL .....	viii
ÍNDICE DE CUADROS.....	xii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xiii
RESUMEN.....	xiv
ABSTRACT.....	xv
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I.....	3
1.1. Planteamiento del problema.....	3
1.2. Formulación Del Problema .....	4
1.3. Objetivo General .....	5
1.4. Objetivos Específicos.....	5
1.5. Hipótesis .....	5
1.6. Declaración de variables.....	5
1.7. Justificación .....	5

<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1. Antecedentes referenciales .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1.1. Investigaciones a nivel internacional.....</b>	<b>9</b>
<b>2.1.2. Investigaciones a nivel nacional.....</b>	<b>12</b>
<b>2.2. Fundamentación teórica .....</b>	<b>13</b>
<b>2.2.1.1 Concepto de emoción .....</b>	<b>13</b>
<b>2.2.1.2 Componentes de la emoción .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2.1.3 Clasificación de las emociones.....</b>	<b>16</b>
<b>2.2.1.4 Competencias emocionales .....</b>	<b>17</b>
<b>2.2.1.5 Concepto de regulación emocional .....</b>	<b>19</b>
<b>2.2.1.6 Desarrollo de la regulación emocional .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2.1.7 Factores que influyen en la regulación emocional .....</b>	<b>21</b>
<b>2.2.1.8 Modelos de regulación emocional .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2.1.8.1 El modelo procesual de regulación emocional .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2.1.8.2 Modelo de regulación emocional basado en el procesamiento</b>	
<b>emocional.....</b>	<b>24</b>
<b>2.2.1.9 Estrategias de regulación emocional .....</b>	<b>24</b>
<b>2.2.1.9.1 Reevaluación Cognitiva.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2.1.9.2 Supresión Emocional .....</b>	<b>26</b>
<b>2.2.2.1 Conceptualización de las funciones ejecutivas .....</b>	<b>27</b>
<b>2.2.2.2 Bases neuroanatómicas de las funciones ejecutivas .....</b>	<b>28</b>
<b>2.2.2.3 Modelos de las funciones ejecutivas.....</b>	<b>30</b>

2.2.2.3.1	Modelo del Sistema Atencional Supervisor .....	30
2.2.2.3.2	Modelo Holocrático de las Funciones Ejecutivas.....	32
2.2.2.3.3	Modelo Jerárquico de las Funciones Ejecutivas .....	33
2.2.2.4	Desarrollo de las funciones ejecutivas .....	34
2.2.2.5	Componentes de las funciones ejecutivas.....	35
2.2.2.6.1	Monitorización.....	37
2.2.2.6.2	Inhibición .....	38
2.2.2.6.3	Flexibilidad cognitiva.....	38
2.2.2.6.4	Control emocional .....	39
2.2.2.6.5	Planificación.....	39
2.2.2.6.6	Organización de materiales .....	40
2.2.2.6.7	Iniciativa.....	40
2.2.2.6.8	Memoria de trabajo .....	40
2.2.2.6	Las funciones ejecutivas en el contexto educativo.....	41
2.2.3.	Regulación emocional y funciones ejecutivas .....	42
<b>CAPÍTULO III.....</b>		<b>43</b>
3.1.	Enfoque de investigación .....	43
3.2.	Alcance de investigación .....	43
3.3.	Diseño de investigación .....	43
3.4.	Tipo de investigación.....	43
3.5.	Tipo de muestreo .....	44

<b>3.6. Población y muestra .....</b>	<b>44</b>
<b>3.7. Instrumentos .....</b>	<b>44</b>
<b>3.7.1 Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ).....</b>	<b>44</b>
<b>3.7.2 Escala EFECO para Funciones Ejecutivas en formato de Auto reporte .....</b>	<b>45</b>
<b>3.8. Análisis de datos .....</b>	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>48</b>
<b>4.1. Análisis e interpretación de los datos obtenidos.....</b>	<b>48</b>
<b>CAPÍTULO V.....</b>	<b>54</b>
<b>5.1. Conclusiones .....</b>	<b>54</b>
<b>5.2. Recomendaciones .....</b>	<b>56</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>57</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>69</b>
<b>Anexo 1. Texto del consentimiento informado .....</b>	<b>69</b>
<b>Anexo 2. Formato del Cuestionario de Regulación Emocional.....</b>	<b>70</b>
<b>Anexo 3. Formato de la Escala EFECO para evaluar las funciones ejecutivas .....</b>	<b>71</b>

## ÍNDICE DE CUADROS

<b>Tabla 1. Operacionalización de variables.....</b>	<b>7</b>
<b>Tabla 2. Funciones ejecutivas y sus bases anatómicas.....</b>	<b>30</b>
<b>Tabla 3. Desarrollo de las funciones ejecutivas.....</b>	<b>35</b>
<b>Tabla 4. Alfa de Cronbach .....</b>	<b>46</b>
<b>Tabla 5. Datos sociodemográficos de la muestra .....</b>	<b>48</b>
<b>Tabla 6. Estrategias de regulación emocional en adolescentes .....</b>	<b>49</b>
<b>Tabla 7. Desempeño de las funciones ejecutivas en adolescentes .....</b>	<b>50</b>
<b>Tabla 8. Relación de la regulación emocional y las funciones ejecutivas en adolescentes .....</b>	<b>51</b>
<b>Tabla 9. Regulación emocional y funciones ejecutivas en adolescentes.....</b>	<b>52</b>
<b>Tabla 10. Prueba chi cuadrado: Regulación emocional y funciones ejecutivas.....</b>	<b>53</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1. Modelo de emoción.....</b>	<b>15</b>
<b>Figura 2. Clasificación de las emociones.....</b>	<b>17</b>
<b>Figura 3. Modelo Pentagonal de Competencias emocionales .....</b>	<b>19</b>
<b>Figura 4. Esquema del modelo de regulación emocional de Gross .....</b>	<b>23</b>
<b>Figura 5. Modelo de regulación emocional basado en el procesamiento emocional.....</b>	<b>24</b>
<b>Figura 6. Modelo de sistema atencional supervisor .....</b>	<b>32</b>
<b>Figura 7. Modelo Holocrático de las Funciones Ejecutivas .....</b>	<b>33</b>
<b>Figura 8. Estrategias de regulación emocional en adolescentes .....</b>	<b>49</b>

## RESUMEN

### EL ROL DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN ADOLESCENTES. CASO: EL TRIUNFO.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo determinar el rol de la regulación emocional en el desarrollo de las funciones ejecutivas en adolescentes de 14 a 17 años de la Unidad Educativa El Triunfo. Se presenta una investigación de tipo cuantitativa, de alcance descriptivo-correlacional, diseño no experimental y corte transversal, en la cual se estudia una muestra de 105 estudiantes adolescentes de 14 a 17 años, a los quienes se aplica instrumentos de evaluación: Cuestionario de Regulación Emocional y Escala EFECO para Funciones Ejecutivas en formato de Auto reporte. En los resultados, se evidencia que la mayoría de adolescentes utilizan estrategias de regulación emocional como la reevaluación cognitiva y la supresión emocional; los componentes de inhibición, flexibilidad cognitiva, iniciativa, planificación, memoria de trabajo, monitorización, control emocional y organización de materiales presentan niveles medios altos, alcanzando un óptimo desarrollo en la adolescencia; las estrategias de regulación emocional y los componentes de las funciones ejecutivas presentan una correlación positiva. En conclusión, se acepta la hipótesis alternativa, es decir, el desarrollo de las funciones ejecutivas es dependiente de las estrategias de regulación emocional.

**Palabras clave:** adolescentes, regulación emocional, funciones ejecutivas.

## **ABSTRACT**

### **THE ROLE OF EMOTIONAL REGULATION IN THE DEVELOPMENT OF EXECUTIVE FUNCTIONS IN ADOLESCENTS. CASE: EL TRIUNFO.**

The objective of this research work is to determine the role of emotional regulation in the development of executive functions in adolescents aged 14 to 17 years old from High School El Triunfo. This is a quantitative research, with a descriptive-correlational study, non-experimental design and cross-section, with a sample of 105 adolescent students from 14 to 17 years old, to whom evaluation instruments are applied: Regulation Questionnaire Emotional and EFECO Scale for Executive Functions in self-report format. In the results, it is evident that most students use emotional regulation strategies such as cognitive reappraisal and emotional suppression; the components of inhibition, cognitive flexibility, initiative, planning, working memory, monitoring, emotional control and organization of materials present high levels, approaching an optimal development in adolescence; the emotional regulation strategies and the components of the executive functions present a positive correlation. In conclusion, the alternative hypothesis is accepted, it means that, the development of executive functions depends on emotional regulation strategies.

**Keywords:** adolescents, emotional regulation, executive functions.



## INTRODUCCIÓN

En los años 70 del siglo XX, con el nacimiento de la neurociencia, reaparece la inclinación por el estudio científico de las emociones, aportando con hallazgos relevantes respecto a su funcionamiento y procesamiento, así como su relación con los procesos cognitivos, particularmente con las funciones ejecutivas (García, 2019).

Las emociones son un proceso psicológico que permite al individuo adaptarse a su entorno, garantizando su supervivencia. De manera que, los individuos, en su proceso de desarrollo y evolución han aprendido a regular sus emociones, optando por estrategias que faciliten dicha adaptación. (Gómez y Calleja, 2016)

La regulación emocional (RE), se denomina como un proceso que realiza el individuo, consciente o inconscientemente, para modular la duración e intensidad de su respuesta y expresión emocional (Thompson y Gross, 2007, como se citó en Gómez y Calleja, 2016). Además, es importante para la salud física y mental, así como el desempeño académico y laboral de los individuos (Andrés y otros, 2020).

Se considera que la conceptualización de regulación emocional está ligada a las estrategias de RE, debido que permiten cambiar la experiencia y respuesta emocional del individuo. De modo que, las estrategias de regulación emocional aportan al procesamiento emocional del individuo, disminuyendo el impacto emocional, resignificando o modificando los pensamientos acerca de una situación en particular (Andrés y otros, 2020).

Por su parte, las funciones ejecutivas (FE) se definen como un proceso que regula la dinámica de la cognición, el comportamiento y el afecto (Miyake y otros, 2011, como se citó en Ramos y otros, 2017). Así también, se las conceptualiza como un subconjunto de procesos

cognitivos implícitos en la autorregulación, resolución de problemas, organización de problemas, planificación y organización (Ramos y otros, 2017).

Es pertinente considerar que las funciones ejecutivas son procesos cognitivos de orden superior que se destacan por la planificación, ejecución y consecución de tareas, regulando las cogniciones y conductas del individuo (Michelli, 2020), siendo imprescindibles para un óptimo desarrollo social, cognitivo y psicológico (Donovan, 2021). Estos procesos están relacionados con la actividad de los lóbulos frontales, participando tanto en la regulación como el procesamiento de estímulos ante una respuesta emocional (Andrés y otros, 2016).

En la adolescencia, incrementan las demandas sociales, culturales y académicas, por lo que las estrategias de regulación emocional y el desarrollo y maduración de las funciones ejecutivas permiten que el individuo participe activamente para contrarrestarlas (Andrés y otros, 2020). En efecto, la regulación emocional interviene en el desarrollo de las funciones ejecutivas, específicamente en la atención, la toma de decisiones, inhibición, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva (Canet y otros, 2016; Andrés y otros, 2016).

Considerando lo expuesto anteriormente, el presente trabajo de investigación está enfocado en determinar el rol de la regulación emocional en el desarrollo de las funciones ejecutivas en adolescentes de 14 a 17 años de la Unidad Educativa El Triunfo, identificando las estrategias de regulación emocional, analizando el desempeño de las funciones ejecutivas y relacionando la regulación emocional con las funciones ejecutivas. Por tal motivo, se estructura en cuatro capítulos que aportan al estudio pertinente de la problemática, marco teórico y marco metodológico, que contribuyen a las respectivas conclusiones y recomendaciones.

## CAPÍTULO I

### 1.1.Planteamiento del problema

En las últimas décadas se ha evidenciado un auge en el estudio de la regulación emocional y las funciones ejecutivas, particularmente en la etapa de la adolescencia (Klimenko y otros, 2017). Los adolescentes presentan cambios en el funcionamiento neuropsicológico, biológico y social, experimentan emociones intensamente y se enfrentan a situaciones estresantes, convirtiéndose en una población vulnerable (Caqueo y otros, 2020).

En el contexto de la pandemia por COVID-19 se denotó la dificultad que presentan los adolescentes para regular las emociones debido al escaso desarrollo de estrategias para aprender a manejarlas y al rechazo para lograr expresarlas, incrementando la prevalencia de los trastornos de salud mental. La razón de esto es que, cuando a las personas se les dificulta manejar sus emociones se empiezan a manifestar síntomas adversos. Es así que, la Unicef señala que 1 de cada 7 jóvenes en el mundo presenta alguna alteración psicológica (El Universo, 2021).

La regulación emocional permite que se activen mecanismos que evalúan y modifican el estado emocional de una persona para optar por estrategias que resultan de algunos procesos cognitivos. Considerando esto, es importante prestar atención a las estrategias de regulación emocional dado que son la clave para desarrollar y mantener la salud mental en los jóvenes. (Betegón y otros, 2018).

Las funciones ejecutivas se desarrollan de manera secuencial y progresiva desde la infancia hasta la adolescencia y están implicadas en la capacidad de autocontrol, regulación emocional y organización de la conducta (Flores y otros, 2014). Éstas manifiestan un mayor desarrollo en la adolescencia, debido a que se presenta una mayor percepción y discriminación

de las situaciones de la vida diaria, y además todas estas funciones se integran permitiendo un mayor control de la capacidad cognitiva, emocional y conductual (Tamayo y otros, 2017).

En específico, se ha señalado que la memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva y control inhibitorio son los principales componentes ejecutivos implícitos en la regulación emocional (Andrés y otros, 2016). De este modo, la memoria de trabajo resulta ser un componente predictor de la regulación emocional, debido a que permite la supresión de emociones negativas y ayuda a la evaluación de estados emocionales (Hernández y otros, 2020). En cuanto a la flexibilidad cognitiva, ésta permite que se examine una situación desde distintos puntos de vista y cambia la respuesta del individuo (Andrés y otros, 2020). Y el control inhibitorio controla los esquemas cognitivos, por lo que suprime las memorias o pensamientos indeseados (Donovan, 2021).

Por todo lo antes mencionado, se manifiesta la importancia de determinar el rol de la regulación emocional en el desarrollo de las funciones ejecutivas en adolescentes, respondiendo a las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las estrategias de regulación emocional presentes en los adolescentes?

¿Cómo se desempeñan las funciones ejecutivas en los adolescentes?

¿De qué manera se relacionan la regulación emocional y las funciones ejecutivas en los adolescentes?

## **1.2. Formulación Del Problema**

¿Cuál es el rol de la regulación emocional en el desarrollo de las funciones ejecutivas en los adolescentes de 14 a 17 años de la Unidad Educativa El Triunfo?

### **1.3.Objetivo General**

- Determinar el rol de la regulación emocional en el desarrollo de las funciones ejecutivas en adolescentes de 14 a 17 años de la Unidad Educativa El Triunfo.

### **1.4.Objetivos Específicos**

1. Identificar las estrategias de regulación emocional presentes en los adolescentes.
2. Analizar el desempeño de las funciones ejecutivas en la adolescencia.
3. Relacionar la regulación emocional y las funciones ejecutivas en los adolescentes.

### **1.5.Hipótesis**

H<sub>0</sub>: El desarrollo de las funciones ejecutivas es independiente de las estrategias de regulación emocional.

H<sub>1</sub>: El desarrollo de las funciones ejecutivas es dependiente de las estrategias de regulación emocional.

### **1.6.Declaración de variables**

**Variable independiente:** regulación emocional.

**Variable dependiente:** funciones ejecutivas.

(Ver Tabla 1: Operacionalización de variables)

### **1.7.Justificación**

La línea de estudio de este trabajo está enfocada en los grupos vulnerables, dentro de los cuales están los adolescentes. Algunos investigadores explican que en la adolescencia

continúa el desarrollo de la corteza prefrontal y las regiones corticales están inmaduras, lo que incita a las conductas disruptivas, gratificación instantánea y falta de regulación emocional. (Morales y otros, 2021)

La regulación emocional está condicionada por la madurez neurológica y neuropsicológica, por lo que un déficit, alteración o deterioro de los lóbulos frontales implica un problema para regular las emociones y en la conducta social (Gasa, 2021). Cuando un individuo experimenta una situación en particular, genera estrategias que le permitan regular sus emociones con la finalidad de optimizar sus recursos y alcanzar sus objetivos tanto personales como sociales (Gómez y Calleja, 2016).

De este modo, desde el punto de vista neuropsicológico, es menester prestar atención a los adolescentes dado que sus funciones ejecutivas se encuentran en proceso de maduración neuropsicológica, por lo que presentarán mayor dificultad para regular sus emociones y comportamiento (Klimenko y otros, 2017).

Desde una perspectiva social, es importante conocer hasta qué medida se relaciona la regulación emocional con las funciones ejecutivas, debido a que repercuten en el desarrollo cognitivo y emocional del adolescente. El conocimiento de estas bases implica mejorar la calidad de vida y el desarrollo integral del individuo, mediante una intervención temprana desde el ámbito terapéutico y psicoeducativo (Bestué, 2019).

Desde el ámbito metodológico, este trabajo resulta factible y viable porque cuenta con la aplicación de instrumentos de evaluación que permiten la respectiva recolección y análisis de datos, así como encontrar una relación entre las variables de estudio. Además, existe un aporte social y valor teórico para la comunidad científica como para estudios posteriores, en beneficio de la sociedad actual, fortaleciendo las bases para optimizar las estrategias de regulación emocional y el desarrollo de las funciones ejecutivas.

Tabla 1

*Operacionalización de variables*

<b>Variable</b>	<b>Definición Conceptual</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Instrumentos</b>
Regulación Emocional	“Suma de aquellos procesos que se encuentran dirigidos a iniciar, mantener, monitorear, modular o modificar las reacciones emocionales de un individuo sea en su ocurrencia, valencia, intensidad o duración para alcanzar objetivos específicos” (Valle y otros, 2019, p. 59).	Estrategias de regulación emocional	Reevaluación cognitiva Supresión expresiva	1, 3, 5, 7, 8 y 10 2, 4, 6 y 9	Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)

Funciones Ejecutivas	“Funciones cognitivas superiores encargadas de procesos cognitivos, conductuales y morales de un sujeto que conllevan la resolución de un problema, la consecución de metas académicas y la adaptación comportamental de un sujeto en un contexto sociocultural”  (Klimenko y otros, 2017, p.6).	Componentes de las funciones ejecutivas	Monitorización  Inhibición  Flexibilidad cognitiva  Control emocional  Planificación  Organización de materiales  Iniciativa  Memoria de trabajo	2, 6, 11, 12, 25, 29, 31, 35 y 43  3, 14, 15, 18, 21, 33, 34, 37, 42 y 46  4, 23, 27, 32, 49 y 59  7, 19, 48, 50, 55, 63 y 67  22, 28, 39, 61, 62, 58 y 44  1, 9, 10, 26, 30, 45, 51, y 60  8, 17, 20, 36, 40, 47, 53, 56, 64 y 65  5, 13, 16, 24, 38, 41, 52, 54, 57 y 66	Escala EFECO para Funciones Ejecutivas en formato de Auto reporte
----------------------	--	---	--	--	---

Nota. Elaboración propia.



## **CAPÍTULO II**

### **2.1. Antecedentes referenciales**

Este capítulo enmarca distintas investigaciones que permiten contextualizar la problemática de estudio, planteando sus respectivos antecedentes y aportes tanto a nivel internacional como nacional. De este modo, se hace énfasis al conocimiento científico, integrando saberes de manera metódica y sistemática.

#### **2.1.1. Investigaciones a nivel internacional**

En Reino Unido, Lantrip y otros (2015) realizaron un estudio denominado “Funciones ejecutivas y el uso de estrategias de regulación emocional en adolescentes”, evaluando la asociación entre el uso de estrategias de regulación emocional y el desarrollo de las funciones ejecutivas en una muestra de 70 adolescentes de 12 a 18 años. La metodología presentó un enfoque cuantitativo, de tipo experimental. Se concluyó que, el uso de estrategias de regulación emocional se relaciona significativamente con las funciones ejecutivas, evidenciándose que, los adolescentes regulan mejor sus emociones cuando utilizan la reevaluación cognitiva. Además, la estrategia de reevaluación cognitiva se relaciona con altos niveles de inhibición y un mejor funcionamiento cognitivo, en tanto que, la supresión emocional se relaciona con bajos niveles de inhibición, monitorización, resolución de problemas, planificación y organización.

En España, Donovan (2021) realizó un estudio titulado “Control inhibitorio y regulación emocional: características, diferencias y desarrollo en la etapa preescolar”, con la finalidad de relacionar la regulación emocional y control inhibitorio en niños de preescolar. La metodología implicó un enfoque cualitativo y una revisión bibliográfica. Se concluyó que, tanto el control inhibitorio como la regulación emocional se desarrollan desde la infancia, en

la etapa de preescolar se manifiesta la capacidad para regular las emociones e inhibir conductas, evidenciándose una relación significativa entre la regulación emocional y el control inhibitorio.

En Estados Unidos, Connolly y otros (2014) desarrollaron un trabajo denominado “La rumiación predice prospectivamente las deficiencias del funcionamiento ejecutivo en los adolescentes”, analizando la rumiación como un factor predictor de las funciones ejecutivas en una muestra de 200 adolescentes de 12 a 13 años. La metodología implicó un enfoque cuantitativo, de corte longitudinal y un muestreo no probabilístico de conveniencia. Se concluyó que los niveles altos de rumiación incrementan los niveles de actividad de las funciones ejecutivas, más no se evidenció una relación altamente significativa entre éstas.

En México, Michelli (2020) realizó un trabajo titulado “Implicaciones de la regulación emocional en la memoria de trabajo y los procesos inhibitorios”, evaluando de qué manera la regulación emocional incide en el funcionamiento ejecutivo en una muestra de 32 participantes de 20 a 30 años. La metodología constó de un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental. Se concluyó que, prevalece una relación significativa entre la regulación emocional y la memoria de trabajo, de modo que, altos niveles de regulación emocional mejoran el desempeño de la memoria de trabajo; no obstante, no se evidencia una correlación entre la regulación emocional e inhibición.

En Argentina, la investigación “Funciones Ejecutivas y Regulación de la Emoción: evidencia de su relación en niños”, analizó el rol de las funciones ejecutivas en las habilidades de reevaluación cognitiva en una muestra de 100 niños de 9 a 12 años. La metodología presentó un enfoque cuantitativo, diseño transversal y correlacional, con un muestreo no probabilístico por conveniencia. Resultó que, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio se relacionan significativamente con la reevaluación cognitiva. En conclusión, a

mayores niveles en la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio, se presentan mayores niveles de reevaluación cognitiva. (Andrés y otros, 2016).

En Colombia, González y Barreto (2020) desarrollaron una investigación titulada “Caracterización de las funciones ejecutivas en adolescentes del grado noveno de la Institución Educativa Santander de Bucaramanga-Colombia”, promoviendo las funciones ejecutivas en el aula, en una muestra de 50 estudiantes de 14 a 16 años. La metodología incluyó un enfoque cualitativo, investigación-acción en el diseño y un muestreo no probabilístico por conveniencia. Resultó que, las características que más se destacan en los estudiantes son: iniciativa, toma de decisiones, resolución de conflictos, rigidez mental, adaptación, planificación y organización. En conclusión, existen altos niveles de dificultad en la flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo; el control inhibitorio depende de la regulación de la conducta y las emociones; además, la motivación y el refuerzo positivo promueven las funciones ejecutivas.

En Brazil, Andrés y otros (2020) realizaron un estudio denominado “El rol de las funciones ejecutivas en las estrategias cognitivas de regulación emocional no adaptativas en niños”, analizando las funciones ejecutivas y su relación con las estrategias cognitivas de regulación emocional no adaptativas en una muestra de 95 niños de 9 a 12 años. La metodología implicó un enfoque cuantitativo y un muestreo no probabilístico de conveniencia. Resultó que la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva están relacionadas con la rumiación y la autoculpabilización; ninguna función ejecutiva está asociada con la catastrofización. En conclusión, cuando los niños presentan bajos niveles en la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva se predicen altos niveles de rumiación; así también, cuando existen bajos niveles en la flexibilidad cognitiva se predicen mayores niveles de autoculpabilización.

### **2.1.2. Investigaciones a nivel nacional**

En Quito-Ecuador, Villagómez (2017) realizó un estudio titulado “Estudio correlacional entre la memoria de trabajo, inhibición de respuesta, y habilidad verbal con el éxito académico y el comportamiento en adolescentes”, analizando la relación entre la memoria de trabajo, inhibición de respuesta y habilidad verbal con el éxito académico y el comportamiento en una muestra de 66 adolescentes de 15 a 16 años. La metodología estableció un enfoque cuantitativo, correlacional y un muestreo voluntario no probabilístico. Se concluyó que a mayores niveles de memoria de trabajo existe un mayor rendimiento académico; a menores niveles de control inhibitorio se presenta más agresividad.

En Cuenca-Ecuador, Bueno (2020) desarrolló un trabajo denominado “Relación entre inteligencia emocional, funciones ejecutivas y rendimiento académico en estudiantes de 12 – 13 años de Educación General Básica”, analizó de qué manera se relacionan la inteligencia emocional, funciones ejecutivas y rendimiento académico en una muestra de 34 adolescentes de 12 – 13 años. La metodología constó de un enfoque cuantitativo, descriptivo, correlaciones, de corte transversal y muestreo no probabilístico por conveniencia. Se concluyó que existe una relación significativa entre las funciones ejecutivas y el rendimiento académico, entre la regulación emocional y el rendimiento académico, así también, entre las funciones ejecutivas y la inteligencia emocional.

Así también, en Cuenca-Ecuador, Sisalima (2020) realizó un estudio titulado “Análisis de las funciones ejecutivas en niños/as preescolares desde la perspectiva del padre y de la madre”, con la finalidad de determinar el funcionamiento ejecutivo de los niños de edad preescolar. La metodología implicó un enfoque cuantitativo y muestreo no probabilístico por conveniencia. Se concluyó que los niños presentan bajos niveles de control emocional,

evidenciándose dificultades para regular las emociones; altos niveles de memoria de trabajo y control inhibitorio.

En definitiva, de acuerdo con las investigaciones expuestas anteriormente, se evidencia una relación altamente significativa entre la regulación emocional y las funciones ejecutivas, sobre todo en lo que respecta a los componentes como la inhibición, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva.

## **2.2.Fundamentación teórica**

A continuación, se exponen las diferentes conceptualizaciones, teorías y fundamentos de las variables de estudio: la regulación emocional y las funciones ejecutivas, de manera que, se sustentan las bases teóricas para el desarrollo de este trabajo de investigación.

### **2.2.1. Regulación emocional**

#### **2.2.1.1 Concepto de emoción**

Los aspectos conceptuales de la emoción evidencian un conjunto de nociones básicas propuestas para explicar y comprender las emociones. De este modo, la corriente perceptiva propone que las emociones son sensaciones corporales que se producen ante un estímulo; en tanto que, la corriente cognitiva establece que éstas son estados que se producen al exponerse ante un estímulo significativo e involucra una valoración cognitiva (Melamed, 2016).

Desde el enfoque biológico, las emociones son un patrón de reacciones hereditarias compuestas por cambios fisiológicos y manifestaciones corporales cuya finalidad es la adaptación y supervivencia del individuo. El enfoque funcionalista de las emociones señala que éstas son un conjunto de respuestas adaptativas que se activan para facilitar la consecución de objetivos de los individuos. Por su parte, la perspectiva cognitiva propone que las emociones

son un proceso psicológico; la perspectiva evolutiva conceptualiza las emociones como una respuesta adaptativa producto de la selección natural; y la perspectiva de los sistemas dinámicos define a las emociones como procesos dinámicos que surgen de las interacciones sociales. (Cuadros y Sánchez, 2014)

En el campo de la neurociencia, se define la emoción como una “reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo (...), y el sistema límbico es parte importante del cerebro relacionado con la elaboración de las conductas emocionales” (Mora y Sanguetti, 2004, como se citó en Agudelo et. al, 2015, p. 26). Es decir que, la emoción es una reacción breve que involucra un componente conductual y valoración subjetiva del individuo.

Desde una perspectiva más general, “las emociones son reacciones innatas que las personas tienen ante los eventos relevantes para sus metas [...] se componen de un evento psicológico relevante, un elemento cognitivo [...], una respuesta fisiológica, y una tendencia a la acción” (Reyes y Tena, 2016, p. 1). En otras palabras, las emociones son una respuesta natural del individuo ante un estímulo.

Se puede señalar que la emoción es un concepto de carácter multidimensional dada la variabilidad de estados emocionales que el individuo experimenta en respuesta a un estímulo interno o externo. En específico, la emoción es un estado complejo que se caracteriza por una exaltación ante un acontecimiento, cuya valoración neurofisiológica, comportamental y cognitiva predispone el accionar del individuo (Bisquerra, 2000, como se citó en Serrano y Ibáñez, 2015).

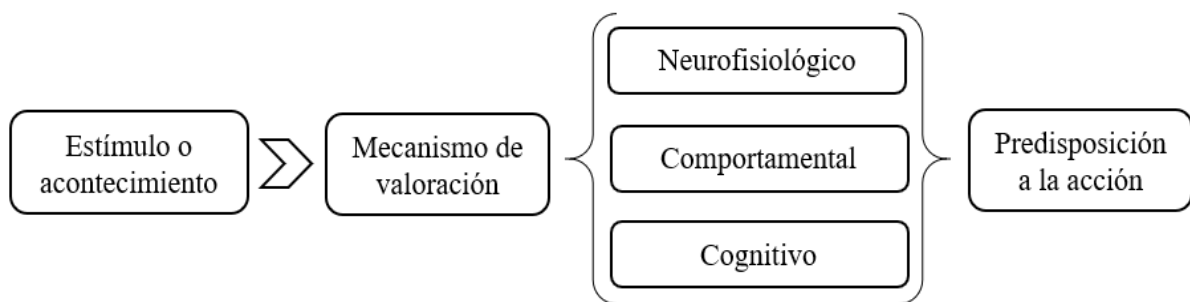
### 2.2.1.2 Componentes de la emoción

Como se precisó anteriormente, cuando el individuo percibe un estímulo se activa una respuesta emocional producto de un mecanismo de valoración del individuo (ver figura 1).

A partir de los mecanismos de valoración, Bisquerra (2009, como se citó en Herrera, 2019) identifica tres componentes de la emoción: (1) el componente neurofisiológico hace alusión a las respuestas fisiológicas del organismo que se activan en el Sistema Nervioso Central, tales como ritmo cardiaco, respiración, presión sanguínea, transpiración, sudoración, entre otras; (2) el componente comportamental hace referencia al lenguaje verbal y no verbal del individuo, mismo que se caracteriza por las expresiones emocionales y conductas observables; (3) el componente cognitivo se describe como una experiencia subjetiva en la que el individuo es consciente del estado emocional que experimenta, etiquetándolo en función del lenguaje.

Figura 1

*Modelo de emoción*



Nota. Adaptado de *Modelo de emoción* (p. 20), por R. Bisquerra, 2010, Editorial Síntesis.

### **2.2.1.3 Clasificación de las emociones**

Se han realizado diversas investigaciones en el campo de la psicología de la emoción categorizando a las emociones, considerando algunos aspectos como la función, intensidad y temporalidad.

Bisquerra (2009, como se citó en Soler y otros, 2016) distingue a las emociones en emociones positivas, negativas, ambiguas y sociales. Las emociones positivas hacen referencia a aquellas experiencias que el individuo cataloga como negativas o amenazantes, dado que implica una pérdida o dificultad, además de un riesgo para su supervivencia. Las emociones positivas evocan experiencias que el individuo valora como agradables, asegurando su bienestar y sentido de supervivencia. Las emociones ambiguas son emociones que puede categorizarse como positivas o negativas según el contexto del evento. (Ver figura 2)

Desde una aproximación relacional, las emociones se estudian según sus procesos y componente, de manera que se clasifican en primarias y secundarias. Las emociones primarias son aquellas con las que el individuo nace, cumplen una función es adaptativa y promueven estrategias de afrontamiento; en esta categoría se encuentran la alegría, la ira, el miedo, la tristeza, el asco y la sorpresa. Por otro lado, las emociones secundarias o sociales son aquellas que el individuo desarrolla, a partir de los dos años surgen simultáneamente con la identidad personal e internalización de normas; en este grupo están el amor, la culpa, la envidia y la vergüenza. (Gómez y Calleja, 2016)



Figura 2

*Clasificación de las emociones*



Nota. Adaptado de *Clasificación de las emociones*, por Castañeda, 2018, Repositorio (<http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/667>).

#### 2.2.1.4 Competencias emocionales

A inicios del siglo XX surge el auge por el estudio de las competencias emocionales, considerando como un precedente las investigaciones respecto a la inteligencia emocional. Más tarde, en el siglo XXI, estas indagaciones se direccionan al ámbito de la psicología y la educación. De manera que, en la actualidad, se enfatiza la importancia de desarrollar las competencias emocionales desde la infancia “como base para desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes afectivas, las cuales resultan ser una meta para que los educandos aprendan a gestionarlas y para que los docentes orientadores puedan garantizar el aprendizaje esperado” (Simeón y otros, 2021, p. 220).

El término competencias emocionales presenta varias connotaciones, dada la dificultad para establecer una definición que la diferencia de otras conceptualizaciones. De acuerdo con Saarni (1999, como se citó en Fragoso, 2015), las competencias emocionales son la suma de habilidades o destrezas que desarrolla un individuo para adaptarse de manera eficiente a los

cambios de su entorno, aumentando la confianza y seguridad en sí mismo. Es decir que, el desarrollo de este conjunto de competencias permite que el individuo se adapte a su entorno, fortaleciendo su autoconfianza y seguridad en sí mismo.

En otro orden de ideas, Bizquerra y Pérez (2007, como se citó en Pérez y Fillelam, 2019) define a las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 30). Desde este punto de vista, estas competencias permiten que el individuo conozca, comprenda, exprese y regule sus propias emociones.

El Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (1997, como se citó en Perez, 2014) refiere un modelo pentagonal para agrupar las competencias emocionales (Ver figura 3):

(1) Conciencia emocional: es la habilidad de ser conciente de las emociones de sí mismo y de los demás, así como también, identificar el clima emocional de su entorno; de modo que, el individuo es capaz de identificar, comprender y expresar sus emociones.

(2) Regulación emocional: es la habilidad de regular las emociones y ajustar el comportamiento al contexto en el que se desenvuelve, lo que implica ser conciente de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, desarrollar estrategias de afrontamiento, regular la conducta impulsiva, ser tolerante a la frustración y autogestionar las emociones para su propio bienestar.

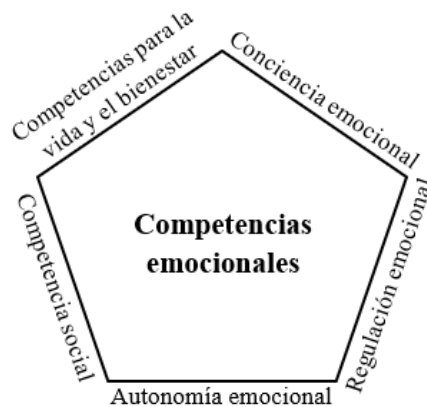
(3) Autonomía emocional: se refiere a los medios que utiliza el individuo para su autogestión personal: autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, autoeficacia emocional, evaluación de las normas sociales y capacidad de resiliencia.

(4) Competencia social: es la habilidad de relacionarse con los demás, lo que involucra el desarrollo de las habilidades sociales, respeto, asertividad, cooperación, comunicación, resolución de conflictos y autorregulación emocional.

(5) Competencias para la vida y el bienestar: se refiere a la capacidad para adaptarse al entorno, tomar decisiones y afrontar los desafíos de la vida.

Figura 3

*Modelo Pentagonal de Competencias emocionales*



Nota. Adaptado de Modelo Pentagonal de Competencias emocionales (p. 70), por R. Bisquerra y F. Pérez, 2007, *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 1(10).

### **2.2.1.5 Concepto de regulación emocional**

Las investigaciones referentes a la regulación emocional son muy heterogéneas. Desde el ámbito clínico, la regulación emocional es un proceso en el que el individuo es capaz de regular sus propias emociones para adaptarse al medio en el que se desarrolla, promoviendo su bienestar psicológico y social. (Gómez y Calleja, 2016)

Desde un enfoque de los procesos reguladores intrínsecos, la regulación emocional se conceptualiza como la capacidad de un individuo para regular sus emociones monitoreando su conducta expresiva. Asimismo, este enfoque plantea que la regulación emocional está vinculada con las competencias emocionales, mismas que son aprendidas y adquiridas en el desarrollo del individuo. (Donovan, 2021)

Desde una perspectiva más general, la regulación emocional se define como la “suma de aquellos procesos que se encuentran dirigidos a iniciar, mantener, monitorear, modular o modificar las reacciones emocionales de un individuo sea en su ocurrencia, valencia, intensidad o duración para alcanzar objetivos específicos” (Valle y otros, 2019, p. 59). En este sentido, la regulación emocional sería un proceso que permite al individuo regular sus emociones y autorregular su conducta para ajustarse al medio en que se desenvuelve.

Para añadir, la regulación emocional es un proceso en el que se modifica una emoción que ha sido previamente activada, es decir que, se producen cambios en cuanto a la intensidad, duración y procesos psicológicos de la emoción. Considerando esto, se evidencia una emoción que regula, refiriéndose a los cambios que el individuo realiza internamente y que enfatiza el rol regulador de la propia emoción; y una emoción que es regulada, que alude a los cambios que se producen cuando se activa la emoción.

#### **2.2.1.6 Desarrollo de la regulación emocional**

La regulación emocional se desarrolla progresivamente desde el nacimiento hasta la adultez cuando el individuo ha adquirido las habilidades y estrategias óptimas para regular el procesamiento de sus emociones. (Sabatier y otros, 2017)

En el primer año de vida, el niño manifiesta conductas innatas para regular sus emociones, controlando sus experiencias emocionales a medida que se va desarrollando la memoria, la comunicación y el juego, necesitando de la presencia de su figura de apego. En la etapa preescolar (2-5 años), el niño tiende a intensificar sus emociones, mismas que se expresan gracias al desarrollo del lenguaje y a situaciones que se presentan en el juego, de modo que van adquiriendo gradualmente estrategias cognitivas y conductuales de regulación emocional. En la etapa escolar (6 a 12 años), el niño se expone a un proceso de socialización constante que le permite identificar, expresar y regular sus emociones a medida que entiende su estado de ánimo

afectará su conducta. En la adolescencia (12 a 18 años), la regulación emocional mejora debido al desarrollo cognitivo que permite apreciar una experiencia emocional desde distintas perspectivas, por lo que las estrategias que se empleen serán en función de su personalidad. (Capella y Mendoza, 2011)

### **2.2.1.7 Factores que influyen en la regulación emocional**

De acuerdo con Sabatier y otros (2017), desde la infancia hasta la adolescencia, la capacidad para regular las emociones está directamente relacionada con los factores biológicos y componentes neurofisiológicos, así como también, estará influenciada por factores socioculturales.

En primer lugar, el temperamento es un factor biológico que influye en la selección de las estrategias de regulación emocional. En segundo lugar, los componentes neurofisiológicos como la amígdala, importante en el procesamiento emocional; el córtex prefrontal, asociado a la experiencia emocional positiva cuando la activación es asimétrica y experiencia emocional negativa cuando la activación es hemisférica derecha. (Capella y Mendoza, 2011)

Para agregar, Sabatier y otros (2017), mencionan que las estructuras cerebrales que se integran e interactúan entre sí cuando una emoción se activa son: (1) el tronco encefálico, que controla el comportamiento; (2) el sistema límbico, que regula los procesos emocionales, la percepción, el aprendizaje y la memoria; (3) la corteza cerebral, que regula las emociones, inhibe los comportamientos impulsivos, controla la atención y la memoria.

Se puede señalar también que, el cíngulo y la sustancia gris se encargan de identificar problemas, enviar señales de alarma y suprimir determinados comportamientos. El fascículo uncinado mantiene una conectividad con la corteza prefrontal, el polo temporal y el sistema

límbico, evidenciándose que sus bajos niveles de conectividad repercuten en la dificultad para regular las emociones, conductas agresivas e impulsivas. (Luna y otros, 2016)

Con respecto a los factores socioculturales, se ha evidenciado que la familia y la escuela son los principales contextos en lo que el individuo desarrolla su capacidad para regular las emociones; la violencia y la pobreza son factores que impactan negativamente en el desarrollo físico, mental y emocional. (Sabatier y otros, 2017)

### **2.2.1.8 Modelos de regulación emocional**

Considerando lo planteado anteriormente, la regulación emocional implica desarrollar estrategias de afrontamiento que permitan procesar las emociones y ajustar la conducta de la manera más óptima. Por lo que, se exponen dos modelos de regulación emocional en función del procesamiento emocional del individuo.

#### **2.2.1.8.1 El modelo procesual de regulación emocional**

Este modelo, que hace énfasis al lugar que ocupan las estrategias de regulación emocional dentro del procesamiento emocional, determinando los componentes previos (antecedentes) y posteriores (consecuentes) a la emoción. De esta manera, Gross (1999, como se citó en Moral y Hervás, 2017) postula las siguientes fases (Ver figura 4):

(1) Selección de la situación: denominada teoría de selectividad sociomocional, se enfoca en el hecho de que cada individuo es capaz de seleccionar o evitar una situación en concreto, dado que las experiencias previas le permiten discernir las emociones que se activarán ante determinados escenarios y sus respectivas consecuencias.

(2) Modificación de la situación: el individuo puede alterar la dirección e impacto emocional de una situación en particular mediante su accionar u omisión, lo que refleja su capacidad para regular sus emociones realizando un cambio cognoscitivo y modificando su entorno.

(3) Modulación de la atención: intenta influir en las emociones cambiando el foco atencional mediante la distracción o la concentración, regulando la respuesta emocional.

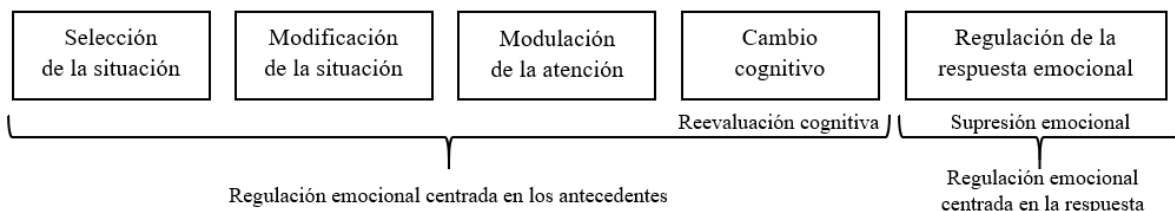
(4) Cambio cognitivo: implica un cambio a nivel interno, en el que el individuo realiza una reinterpretación o reevaluación cognitiva para modular su respuesta emocional ante una determinada situación.

(5) Regulación de la respuesta emocional: está enfocada en influir en los componentes neurofisiológicos, comportamentales y cognitivos de la emoción, desactivando determinadas respuestas. Cuando se presentan dificultades para regular esta respuesta, se produce la supresión de la expresión y la experiencia emocional.

En resumidas cuentas, “los cuatro primeros pasos se consideran antecedentes en la generación de la respuesta emocional, mientras que el quinto paso está relacionado con estrategias focalizadas en la misma respuesta emocional” (Navarro y otros, 2018, p. 10).

Figura 4

*Esquema del modelo de regulación emocional de Gross*



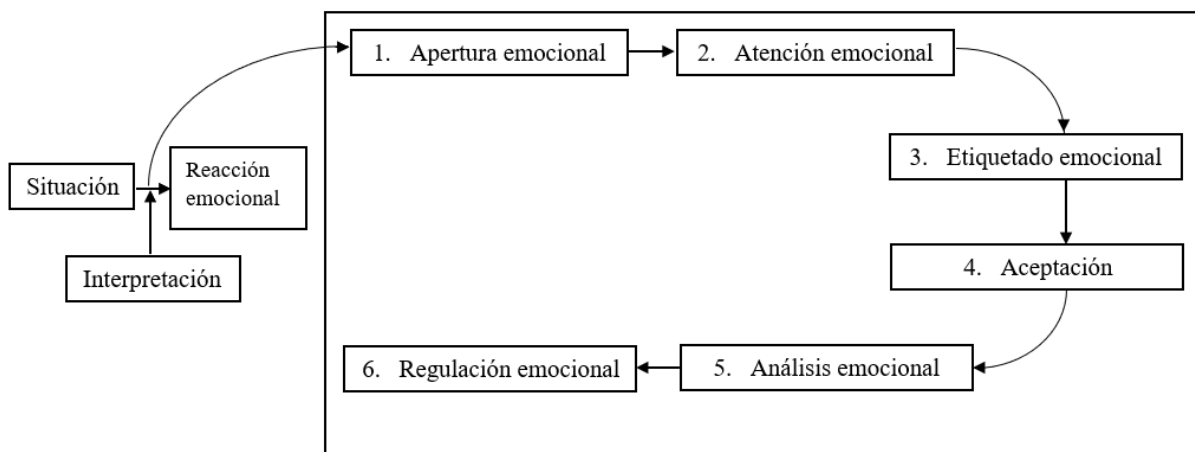
Nota. Adaptado del Esquema del modelo de regulación emocional de Gross (p. 4), por G. Hervás y G. Moral, 2017, Fuente. FOCAD.

### 2.2.1.8.2 Modelo de regulación emocional basado en el procesamiento emocional

Hervás (2011, como se citó en Michelli, 2020) establece un modelo de procesamiento emocional óptimo para regular las emociones, enfocándose en seis procesos: (1) apertura emocional, identifica la emoción que está experimentando; (2) atención emocional, dirige el foco atencional a la emoción; (3) etiquetado emocional, reconoce y nombra la emoción; (4) análisis emocional, reflexiona y comprende el significado de la emoción; (5) modulación emocional, modifica la emoción mediante estrategias de afrontamiento.

Figura 5

*Modelo de regulación emocional basado en el procesamiento emocional*



Nota. Adaptado de *Modelo de regulación emocional basado en el procesamiento emocional*, por Micheli, 2020, Repositorio (<https://bit.ly/3aQDXu3>).

### 2.2.1.9 Estrategias de regulación emocional

Como se mencionó previamente, la regulación emocional es una habilidad que se adquiere a medida que se desarrolla el individuo. Ahora bien, las estrategias de regulación emocional son procesos automáticos o regulados, conscientes o inconscientes, que actúan en



el procesamiento emocional del individuo para regular las emociones que experimentan. (Marino y otros, 2014).

Desde otra perspectiva, las estrategias de regulación emocional aluden “a la forma cognitiva de abordar la información de carácter emocional que recibe la persona mediante diversos procesos, permitiendo a la persona tener un mayor control sobre sus emociones durante y después de una experiencia amenazante o estresante” (Dominguez, 2017, p. 316). Esto indica que, las estrategias de regulación emocional permiten al individuo procesar sus emociones de manera cognitiva, autorregulando su conducta.

Dentro de este marco, los individuos emplean estrategias de regulación emocional que modulan la intensidad y duración de su estado emocional en relación con los procesos neurofisiológicos, comportamentales y cognitivos. Ahora bien, “las estrategias de regulación emocional pueden ser diferenciadas en función del momento en el que tienen su primer impacto en la secuencia temporal del despliegue emocional” (Gross y Thompson, 2007, como se citó en Andrés y otros, 2014, p. 221).

Garnefski (2002, como se citó en D’Augerot y otros, 2018) plantea las siguientes estrategias de regulación emocional cognitiva: (1) rumiación, enfocarse en pensamientos negativos respecto a la experiencia; (2) catastrofización, pensamientos que generan miedo; (3) autoculpa, atribuir la culpa a los demás o a sí mismo; (4) poner en perspectiva, hacer comparaciones y minimizar la situación; (5) aceptación, experimentar la situación sin juzgarla ni controlarla; (6) focalización positiva, recordar experiencias agradables para reducir el impacto emocional; (7) reinterpretación positiva, resignificar la situación de manera positiva; (8) refocalización en los planes, planificar una serie de pasos para regular aquellas situaciones negativas

Por su parte, Andrés y otros (2014), mencionan que las estrategias de regulación emocional con más relevancia científica son la reevaluación cognitiva y la supresión emocional.

#### **2.2.1.9.1 Reevaluación Cognitiva**

La reevaluación cognitiva es una estrategia de regulación emocional que hace énfasis en la reinterpretación de una situación con la finalidad de disminuir el impacto emocional negativo, autogenerando emociones positivas que permitan al individuo evaluar un escenario en concreto antes de activar la respuesta emocional (Navarro y otros, 2018). Además, aumenta la activación de la corteza prefrontal, lateral y medial, disminuyendo la activación del sistema límbico y la corteza orbitofrontal; es una estrategia adaptativa; se enfoca en los antecedentes; mejora la calidad de vida y bienestar emocional (Marino y otros, 2014).

#### **2.2.1.9.2 Supresión Emocional**

La supresión emocional es una estrategia de regulación emocional que se refiere a inhibir la respuesta emocional ante una determinada situación sin reducir el impacto emocional negativo, activándose cuando se genera la emoción. Así también, es una estrategia desadaptativa, está enfocada en la respuesta y está relacionada a una menor expresión emocional y alteraciones en el estado de ánimo. (Navarro y otros, 2018)

Marino y otros (2014) mencionan que tanto la reevaluación cognitiva como la supresión emocional “comparten algunos procesos cognitivos como la memoria de trabajo, la inhibición de respuesta y el automonitoreo [...] requieren la coordinación de respuestas cognitivas complejas, en función de una meta activa de RE” (59). No obstante, la reevaluación se activa desde un inicio, en tanto que, la supresión requiere constantemente una retroalimentación para controlar la respuesta emocional.

## **2.2.2. Funciones ejecutivas**

### **2.2.2.1 Conceptualización de las funciones ejecutivas**

En las últimas décadas, el campo de las neurociencias y la neuropsicología se ha enfocado en el estudio del funcionamiento de los procesos cognitivos complejos, entre los cuales se encuentra las funciones ejecutivas. (Jiménez, 2013)

El término funciones ejecutivas puede referenciarse desde distintas perspectivas. Desde un punto de vista conceptual, las funciones ejecutivas son procesos cognitivos superiores responsables de la cognición, comportamiento y moral de un individuo, por lo que están implícitas en la solución de conflictos, la consecución de objetivos académicos, así como la adaptación al entorno social y cultural (Klimenko y otros, 2017). Esta conceptualización hace alusión tanto a los procesos implicados en el funcionamiento ejecutivo como a la conducta y moral del individuo en un determinado contexto.

Desde un aspecto cognitivo, las funciones ejecutivas involucran un conjunto de funciones cognitivas superiores tales como la toma de decisiones, el pensamiento lógico, la cognición social, la planificación, la abstracción y demás subprocesos. Conductualmente, estas funciones están orientadas a la consecución de metas, estableciendo, planificando y ejecutando objetivos planteados. En lo que respecta al ámbito emocional, las funciones ejecutivas desempeñan un papel fundamental en la regulación del afecto y las emociones, de manera que, la alteración o déficit de estas funciones se asocia a labilidad, irritabilidad y aplanamiento afectivo. (Bombín y otros, 2014)

Desde el ámbito de la neuropsicología, las funciones ejecutivas se definen como las capacidades mentales que permiten procesar, pensar y actuar en función de la solución de un

problema, así como una conducta aceptable socialmente. Cuando hay una alteración en estas funciones, el individuo actúa de manera impulsiva y espontánea. (Tirapu eal., 2012).

Desde un enfoque neurofisiológico, las funciones ejecutivas son un conjunto de procesos cognitivos superiores que están situadas en el lóbulo frontal, concretamente en la corteza prefrontal, asociándose a procesos cognitivos y metacognitivos distribuidos en redes neuronales (Ramos y otros, 2017).

En definitiva, las funciones ejecutivas están conformadas por procesos cognitivos u operaciones mentales relacionadas a la planificación, solución de problemas, razonamiento, cognición social y regulación emocional (Hernández y otros, 2021), desempeñando un rol fundamental en el ámbito cognitivo, conductual y emocional del individuo (Bombín y otros, 2014).

#### **2.2.2.2 Bases neuroanatómicas de las funciones ejecutivas**

En las últimas décadas, la neurociencia cognitiva, la neurología conductual y la neuropsicología han mostrado un prometente interés en el estudio de los sustratos neurales y la actividad cerebral de los procesos cognitivos, especialmente de las funciones ejecutivas (Tirapu y Lario, 2008).

Luria (1979, como se citó en Restrepo y Molina, 2012), precursor de la neuropsicología, propuso que el funcionamiento cerebral se divide en tres unidades funcionales:

(1) Primera unidad: responsable de regular el tono y vigilia, es partícipe del procesamiento emocional del individuo y se encuentra en funcionamiento cuando se activan las estructuras subcorticales tales como el sistema límbico, tálamo óptico, mesencéfalo y la formación reticular del tronco cerebral. (Ramos y otros, 2019)

(2) Segunda unidad: responsable de recibir, procesar y almacenar la información mediante órganos sensoriales como la audición, vista y tacto, se encuentra asociada a las zonas corticales localizadas en los lóbulos temporal, parietal y occipital del hemisferio derecho e izquierdo. (Restrepo y Molina, 2012)

(3) Tercera unidad: responsable de organizar, ejecutar y regular la acción. Está relacionada a las estructuras cerebrales más desarrolladas y complejas, localizadas en los lóbulos frontales que programan, regulan y verifican el comportamiento del individuo (Tirapu y otros, 2012), especialmente en los lóbulos frontales orbitales, mediales y dorsolaterales (Ramos y otros, 2019); cumpliendo con una función ejecutiva (Ardila, 2013).

Con esto en mente, las bases neuroanatómicas de las funciones ejecutivas están ubicadas en el lóbulo frontal, específicamente en la corteza prefrontal, encargada de la activación de la zona prefrontal y las regiones anteriores, así como de las conexiones de las zonas cerebrales y estructuras subcorticales (Struss y Benson, 1997, como se citó en Restrepo y Molina, 2012). De este modo, es importante recalcar el rol fundamental de la maduración cortical prefrontal en el desarrollo de las funciones ejecutivas.

Ahora bien, la corteza prefrontal recibe información de las estructuras subcorticales y regula la respuesta del individuo ante estímulos internos o externos. Se divide en: (1) corteza frontal dorsolateral, se encarga de la planificación, organización y ejecución de los movimientos; (2) corteza dorsolateral, es responsable de la planificación, memoria de trabajo, flexibilidad mental, resolución de conflictos y conciencia de sí mismo; (3) corteza orbitofrontal, se asocia al sistema límbico, regulación emocional y conductual. (Orozco, 2018)

Para enfatizar, la tabla 2 evidencia las bases anatómicas de las funciones ejecutivas:

Tabla 2

*Funciones ejecutivas y sus bases anatómicas*

<b>Funciones ejecutivas</b>	<b>Bases anatómicas</b>
Actualización	Corteza prefrontal lateral / dorsolateral izquierda, corteza parietal.
Inhibición	Corteza cingulada anterior, giro frontal inferior derecho, área pre suplementaria, núcleo subtalámico.
Flexibilidad	Corteza prefrontal medial superior, corteza prefrontal medial inferior, corteza orbitofrontal lateral, núcleo estriado.
Planificación	Polo frontal, corteza prefrontal dorsolateral derecha, corteza cingulada posterior.
Toma de decisiones	Corteza prefrontal ventromedial, ínsula amígdala / núcleo estriado anterior.

Nota. Adaptado de *Componentes que conforman las funciones ejecutivas y sus bases cerebrales*. (p. 60), por A. Avalos, 2021, Editorial REDIREC.

### **2.2.2.3 Modelos de las funciones ejecutivas**

#### **2.2.2.3.1 Modelo del Sistema Atencional Supervisor**

Este modelo, desarrollado por Norman y Shallice en 1982, plantea que el comportamiento humano está precedido por esquemas mentales que permiten la interpretación de las “entradas o inputs” y producen una determinada respuesta. De este modo, proponen mecanismos adaptativos que regulan esta respuesta: el programador de contienda, correspondiente a las acciones rutinarias, es un sistema de bajo nivel que activa los esquemas

de manera automática; y el sistema atencional supervisor, correspondiente a tareas complejas, es un sistema de alto nivel que ejerce un control en la activación de los esquemas. (Tirapu y Lario, 2008)

De acuerdo con esta propuesta, existen tres niveles de regulación del comportamiento humano: el control totalmente automático y el control sin dirección consciente, niveles no ejecutivos que implican la activación de las unidades cognitivas como la memoria, percepción y atención, los esquemas o respuestas automáticas, y el dirimidor de conflictos que evalúa la situación ajustando la respuesta; el tercer nivel es el control deliberado y consciente, que implica la activación del sistema atencional superior como los mecanismos de toma de decisiones, monitorización, planificación e inhibición (Ramos y Pérez, 2015). Por lo tanto, las funciones ejecutivas intervienen en este último nivel, en tanto que, en los primeros niveles actúan los procesos cognitivos básicos (Ramos y otros, 2016).

Tirapu y otros (2012) señalan que, este modelo está compuesto por cuatro elementos:

- (1) Unidades cognitivas: localizadas en la corteza posterior.
- (2) Esquemas: conductas automáticas como resultado del aprendizaje y repetición, por lo que pueden estar activados, desactivados o seleccionados.
- (3) Dirimidor de conflictos: evalúa las acciones del individuo y ajusta su comportamiento al entorno suprimiéndola mediante un sistema de inhibición.
- (4) Sistema Atencional Supervisor (SAS): regula el dirimidor de conflictos, activándolo ante la existencia de nuevas tareas dado que involucra planificación, solución de conflictos y toma de decisiones.

Figura 6

*Modelo de sistema atencional supervisor*



Nota. Adaptado de Modelo de sistema atencional supervisor (p. 104), por J. Tirapu y otros, 2012, *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas*

### 2.2.2.3.2 Modelo Holocrático de las Funciones Ejecutivas

El modelo holocrático de las funciones ejecutivas es dinámico y establece la interrelación de las funciones ejecutivas. McCloskey, Perkins y Van Divner (2009, como se citó en González, 2013) postula cinco niveles holocráticos:

- (1) Autoactivación, que activa los circuitos neuronales ante una situación en concreto.
- (2) Autorregulación: se compone de 23 habilidades ejecutivas combinadas e integradas entre sí, que varían en función de los pensamientos, percepciones, emociones y conductas implicadas, el contexto y la demanda del individuo.
- (3) Autocontrol: actúa según los mecanismos de autorrealización, que favorece la autoconciencia y autoanálisis; y autodeterminación, que permite establecer metas a largo plazo.
- (4) Autogeneración: está relacionado con planteamientos metafísicos que genera el ser humano acerca de su propia naturaleza.



(5) Integración transpersonal: está asociada a la consciencia de la propia existencia del individuo.

Figura 7

*Modelo Holocrático de las Funciones Ejecutivas*



Nota. Adaptado de Modelo de funciones ejecutivas de McCloskey (p. 13), por D. González, 2013, *Revista Argentina de Neuropsicología*, 23 (1)

**2.2.2.3.3 Modelo Jerárquico de las Funciones Ejecutivas**

Este modelo, propuesto por Miyake, Friedman, Emerson, Witzki y Howerter en el 2000, establece el paradigma de la unidad y diversidad de las funciones ejecutivas, planteando tres factores que se diferencian entre sí, pero que no actúan independientemente, sino que se interrelacionan: inhibición, actualización y flexibilidad (Bausela, 2014).

El modelo jerárquico de las funciones ejecutivas conceptualiza estos factores de la siguiente manera: (1) la inhibición es la capacidad de inhibir o suprimir respuestas automáticas en función a la demanda de una situación en concreto; (2) la actualización, también denominada

monitorización, es un subproceso de la memoria de trabajo que actualiza, manipula y supervisa la información receptada; (3) la flexibilidad, también llamada alternancia, es la capacidad de adaptarse al cambio de operaciones mentales implicadas en un determinada tarea (Tirapu y otros, 2018)

#### **2.2.2.4 Desarrollo de las funciones ejecutivas**

El desarrollo del cerebro es jerárquico, abarcando primero las áreas motoras y sensoriales, culminando en las áreas asociativas que incluyen el área prefrontal. El desarrollo de las funciones ejecutivas se divide en tres fases: (1) a los 6 años se logra una adecuada planificación y organización; (2) a los 10 años se logra regular las conductas impulsivas; (3) en la adolescencia se alcanza una planificación compleja, desarrollo motor y lingüístico. (Stuss, 1992, como se citó en Villagómez, 2017)

Por su parte, Best y Miller (2010, como se citó en Gasa, 2021) proponen cuatro estadios en los que se desarrollan las funciones ejecutivas:

- (1) Desarrollo muy temprano: de 6 a 8 años se consolida la capacidad para detectar riesgos.
- (2) Desarrollo temprano: de 9 a 11 años se consolida la memoria de trabajo visoespacial, el control inhibitorio y mantenimiento de la identidad.
- (3) Desarrollo intermedio: de 12 a 15 años, etapa de la adolescencia, sobreviene una reorganización de las funciones ejecutivas, consolidándose la memoria visoespacial secuencial y la flexibilidad cognitiva.
- (4) Desarrollo tardío: de 15 a 30 años se consolida la fluidez verbal, abstracción y comprensión del sentido figurado.

Tabla 3

*Desarrollo de las funciones ejecutivas*

<b>Estadio</b>	<b>Funciones Ejecutivas</b>
Desarrollo muy temprano	Detección de selección de riesgos.
Desarrollo temprano	Memoria de trabajo visoespacial, el control inhibitorio y mantenimiento de la identidad.
Desarrollo intermedio	Memoria visoespacial secuencial y la flexibilidad cognitiva.
Desarrollo tardío	Fluidez verbal, abstracción y comprensión del sentido figurado.

Nota. Elaboración propia.

En este sentido, se comprende que el desarrollo de las funciones ejecutivas depende de la maduración de la corteza prefrontal. Este proceso inicia desde el nacimiento del individuo hasta consolidarse entre los 20 y 25 años, destacando que, es esperable alcanzar la capacidad de resolución de conflicto, planificación y dominio lingüístico entre los 18 y 29 años (Ramos y López, 2020).

### **2.2.2.5 Componentes de las funciones ejecutivas**

De acuerdo con Ramos y otros (2017), las funciones ejecutivas se desarrollan y maduran con la experiencia que adquiere el individuo con el medio que interactúa, de modo que esto permite la modificación de los circuitos neuronales. Los componentes de las funciones ejecutivas pueden determinarse a partir de los modelos teóricos de autores que han contribuido al estudio de las mismas.

Desde el concepto de sistema ejecutivo dual, las funciones ejecutivas pueden ser consideradas como frías o calientes. Las funciones ejecutivas frías, también denominadas

“cool”, se encuentran localizadas en el área frontal dorsolateral y están asociadas a procesos cognitivos como la solución de problemas, la memoria de trabajo, el razonamiento, la atención, la inhibición, el control de impulsos, la flexibilidad cognitiva, la fluidez, la planificación y la organización. En tanto que, las funciones ejecutivas calientes, también llamadas “hot”, se encuentran localizadas en las áreas ventrales y mediales, además están implicadas en los procesos emocionales, sociales y conductuales tales como la toma de decisiones, la regulación emocional y conductual. (Montero y otros, 2017)

Lezak (1982, como se citó en Tirapu y otros, 2012) expone que las funciones ejecutivas presentan cuatro componentes: (1) formulación de metas, habilidad de crear situaciones deseables en el futuro; (2) planificación, capacidad de planificar un conjunto de acciones que conlleven a un objetivo; (3) desarrollo, capacidad de empezar, mantener o modificar lo planificado; (4) ejecución, habilidad para corregir las tareas realizadas.

Para Gioia y otros (2002, como se citó en Ramos y otros, 2016), las funciones ejecutivas son el resultado de un conjunto de factores que están basados en tres componentes principales: (1) la regulación comportamental, constituida por la monitorización e inhibición, (2) la metacognición, establecida por la iniciativa, memoria de trabajo, monitorización, planificación y organización, (3) la regulación emocional, constituida por la flexibilidad cognitiva y la regulación emocional.

De acuerdo con Portellano (2009, como se citó en Sisalima, 2020), los componentes de las funciones ejecutivas son: (1) planeación, integra información, emite órdenes y genera acciones para alcanzar objetivos; (2) memoria operativa, almacena información; (3) memoria temporal, recuerda eventos en un orden cronológico; (4) pensamiento divergente, busca soluciones ante una problemática; (5) creatividad, selecciona la opción más óptima para solucionar un problema; (6) regulación atencional, focaliza la atención en una determinada

tarea; (7) flexibilidad mental, permite la adaptación a los cambios; (8) generación de hipótesis, genera estrategias para concluir un supuesto; (9) abstracción y razonamiento, posibilita la toma de decisiones; (10) regulación emocional, regula las emociones; (11) memoria de trabajo, almacena temporalmente la información; (12) abstracción; (13) monitoreo, implica comprender, contemplar y practicar los procesos cognitivos; (14) control; (15) metacognición; (16) control inhibitorio, regula las conductas impulsivas.

Para agregar, Ramos y otros (2017) establecen que los componentes de las funciones ejecutivas son: (1) flexibilidad, habilidad para adaptar la conducta a las demandas del entorno; (2) organización de materiales, habilidad para jerarquizar la información de un modo adecuado; (3) monitorización, habilidad para anticipar y reprimir respuestas; (4) inhibición, habilidad para inhibir la propia conducta; (5) memoria de trabajo, habilidad para estructurar esquemas mentales; (6) iniciativa, habilidad para predisponerse a la realización de una tarea; (7) planificación, habilidad para dirigir la conducta al desarrollo de un objetivo; (8) control emocional, referido a la capacidad de ajustar las respuestas emocionales ante una situación.

#### **2.2.2.6.1 Monitorización**

La monitorización es una función ejecutiva que juega un rol fundamental en el sistema funcional complejo ejecutivo, controlando y supervisando el desempeño de los procesos cognitivos antes, durante y después de la ejecución de una tarea, con la finalidad de advertir y corregir posibles errores para garantizar el cumplimiento de los objetivos establecidos. (Mateo y Villaplana, 2007, como se citó en Ramos y otros, 2016)

Este componente se subdivide en dos dimensiones: (1) como función ejecutiva general que se monitorea a sí mismo en relación a la regulación del comportamiento (2) como metacognición que monitorea la resolución de una tarea. (Gioia y otros, 2000, como se citó en Ramos y Pérez, 2017).

#### **2.2.2.6.2 Inhibición**

La inhibición, también denominado control inhibitorio, es una función ejecutiva que determina la regulación del comportamiento (Ramos y Pérez, 2015) y su mecanismo de acción está constituido por tres factores: (1) capacidad para inhibir respuestas automáticas, (2) interrupción de respuestas automáticas mediante el control motor, (3) control de la interferencia de estímulos internos y externos (Ramos y Pérez, 2017).

Esta función ejecutiva está localizada en la corteza prefrontal, específicamente en la región ventrolateral derecha (Puentes y otros, 2015). Por lo que, está implicada en la función orbitomedial que se encarga del cumplimiento de reglas y prever el riesgo – beneficio de una determinada situación. (Tamayo y otros, 2018)

Su desarrollo surge entre los 9 y 10 años, dada la maduración de la corteza prefrontal lateral dorsal y medial orbital, el sistema límbico, el cuerpo estriado y la parte anterior del cíngulo; como resultado, a esta edad el individuo ha aprendido a regular sus emociones e impulsos, alcanzando su óptimo desarrollo de los 12 a 14 años y culminando su desarrollo de los 15 a 19 años (Tamayo y otros, 2018). De esta manera, un óptimo funcionamiento del control inhibitorio indica un buen desempeño en el área académica, social y emocional (Tamayo y otros, 2018).

#### **2.2.2.6.3 Flexibilidad cognitiva**

La flexibilidad cognitiva es un proceso ejecutivo dinámico que permite al individuo cambiar su perspectiva, pensamientos y comportamientos de acuerdo con las demandas de su entorno, lo que constituye un comportamiento adaptativo que facilita la consecución de los objetivos planteados (Aydmune y otros, 2019).

De este modo, la flexibilidad cognitiva involucra un proceso mediante el que el individuo necesita desapegarse de tareas poco relevantes para receptor nueva información (Hernández y otros, 2021).

Esta función está asociada a la zona medial de la corteza prefrontal e implica la habilidad para realizar nuevas actividades, adaptarse a los cambios de rutina y plantear soluciones alternativas (Bausela, 2014). Su desarrollo inicia en la infancia, alcanzando una óptima maduración a los 12 años, mejorado el desempeño de los procesos cognitivos, así como la solución de problemas y el control de los esquemas mentales (Flores y otros, 2014).

#### **2.2.2.6.4 Control emocional**

El control emocional es una función ejecutiva que conforma la dimensión de la regulación emocional, y hace referencia a la habilidad del individuo para controlar o regular las respuestas emocionales con la finalidad de adaptarse a su contexto (Ramos y Pérez, 2015).

Dificultades en este componente implica bajos niveles de tolerancia a la frustración, poca motivación y pérdida de control (Pardos y González, 2018).

#### **2.2.2.6.5 Planificación**

La planificación es un proceso ejecutivo integrado, responsable de resolver problemas, lo que implica establecer una meta, efectuar ensayos mentales y generar un plan de acción que permita alcanzar dichos objetivos, en otras palabras, dispone de acciones para ejecutar un plan en concreto (Tirapu y Lario, 2008).

Desde el punto de vista de la neurociencia, la planificación es una de las funciones ejecutivas más indispensable en el desarrollo del ser humano debido a que anticipa y establece una meta, formando planes e iniciando actividades que autorregulen y lleven a cabo las tareas (Genoni, 2018).

El desarrollo óptimo de esta función ejecutiva involucra solucionar un problema de manera secuencial y planificada, mediante la construcción de esquemas cognitivos que identifiquen las soluciones más pertinentes para una determinada tarea o actividad. De este modo, se desarrollan estrategias de memoria y aprendizaje, supuestos, resolución de conflictos, planificación y organización de las actividades de la vida diaria. (Flores y otros, 2014)

Dificultades en este componente implica actuar de manera impulsiva y desorganizada, necesitando supervisión para concluir una tarea (Pardos y González, 2018).

#### **2.2.2.6.6 Organización de materiales**

La organización de materiales es una función ejecutiva que comprende la habilidad de ordenar y organizar tanto los elementos como los espacios del contexto en el que se desenvuelve (Ramos y Pérez, 2015).

#### **2.2.2.6.7 Iniciativa**

La iniciativa es una función ejecutiva que comprende la capacidad para empezar una actividad y generar estrategias para resolver problemas (Ramos y Pérez, 2015).

#### **2.2.2.6.8 Memoria de trabajo**

La memoria de trabajo es un sistema complejo que permite el acceso limitado a un conjunto de procesos cognitivos que participa en la actualización de objetivos y acciones acordes a un determinado contexto (Andrés y otros, 2016).

La memoria de trabajo está implicada en el circuito prefrontal dorsolateral y el circuito del cíngulo anterior, permitiendo la construcción de esquemas mentales importantes en el comportamiento del individuo y la capacidad para mantener información (Puentes y otros, 2015). Su desarrollo inicia a los 9 años, alcanzando un desarrollo significativo a los 20 años (Flores y otros, 2014).



Baddeley (2007, como se citó en Injoque y otros, 2012) señala que la memoria de trabajo es un sistema de almacenamiento temporal que procesa la información necesaria para la ejecución de una determinada tarea y que permite establecer esquemas mentales de experiencias previas para la solución de problemas y consecución de metas. Además, este autor establece que la memoria de trabajo está constituida por subsistemas: (1) ejecutivo central, encargado del procesamiento de información (2) agenda visoespacial, que retiene información visual y espacial (3) bucle fonológico, que retiene información verbal.

#### **2.2.2.6 Las funciones ejecutivas en el contexto educativo**

Las funciones ejecutivas desempeñan un rol relevante en el contexto educativo, debido a la neuroplasticidad y desarrollo de los procesos cognitivos desde temprana edad. Cuando se desarrollan las funciones ejecutivas, mejoran las capacidades cognitivas, sociales y emocionales. (Bestué, 2019)

Las funciones ejecutivas inciden en la regulación emocional y conductual de los estudiantes. De este modo, la monitorización implica supervisar y ser consciente de su conducta y planificar sus actividades; la inhibición permite suprimir conductas inadecuadas y mantener la atención en las actividades que está realizando; la memoria de trabajo es indispensable para mantener información y regular una conducta adecuada en clases; la flexibilidad cognitiva implica utilizar estrategias para responder adecuadamente a su contexto educativo; la organización de materiales es importante para el proceso de aprendizaje; la planificación permite mantener una secuencia u orden para realizar las tareas; y la regulación emocional regula la expresión y respuesta emocional. (Ramos y otros, 2017)

### **2.2.3. Regulación emocional y funciones ejecutivas**

Resulta claro el manifiesto de que la emoción y la cognición están interconectadas, en específico, las funciones ejecutivas y la regulación emocional. De esta manera, el desarrollo emocional del individuo implica reconocer y comprender las emociones tanto propias como las de los demás, influyendo en la capacidad de control inhibitorio (Diamond, 2009, como se citó en Avalos, 2021).

Canet y otros (2016) destacan la relación inminente entre la regulación emocional y las funciones ejecutivas:

(1) La memoria de trabajo mantiene el foco atencional a pesar de las respuestas generadas por la emoción, contribuyendo a una supresión emocional óptima y reducción de la experiencia emocional, por lo que cuando aumentan los niveles de reevaluación cognitiva disminuye la respuesta emocional.

(2) La inhibición comportamental reduce o detiene la respuesta emocional, cuando disminuyen los niveles de inhibición perceptual aumentan los niveles de rumiación.

(3) La flexibilidad reduce el distrés y permite el logro de una meta, altos niveles de flexibilidad predicen la reevaluación cognitiva.

## **CAPÍTULO III**

### **3.1. Enfoque de investigación**

Este trabajo de investigación presenta un enfoque cuantitativo, caracterizado por ser objetivo, estructurado, secuencial, lógico y deductivo. De manera que, posibilita el estudio de una problemática mediante la definición de variables y comprobación de hipótesis a partir de la recopilación de datos que permiten generar conclusiones que se puedan generalizar a un determinado grupo de individuos. (Hernández y otros, 2014)

### **3.2. Alcance de investigación**

El alcance de esta investigación es descriptivo – correlacional debido a que describe, conceptualiza y caracteriza el rol de la regulación emocional en el desarrollo de las funciones ejecutivas, así como también permite cuantificar y predecir la relación entre las variables de estudio. (Domínguez, 2015)

### **3.3. Diseño de investigación**

Este trabajo se enmarca en un diseño de investigación no experimental, debido a que no implica la manipulación ni control de las variables de estudio, además de que los datos recopilados se obtienen directamente en un entorno natural de modo que se evidencia la relación entre la regulación emocional y las funciones ejecutivas. (Hernández y otros, 2014)

### **3.4. Tipo de investigación**

El tipo de investigación establecida es de corte transversal, dado que la recopilación de los datos de la muestra se realiza en un determinado momento. (Domínguez, 2015)

### **3.5. Tipo de muestreo**

Se prefirió un tipo de muestreo no probabilístico intencional por conveniencia, caracterizado por la selección intencional de un grupo de individuos que cumplan con los criterios particulares para el estudio de las variables de investigación, además de que participen de manera voluntaria con la finalidad que sus respuestas sean fiables (Hernández y Carpio, 2019). En otras palabras, este muestreo permite que los participantes sean seleccionados bajo criterios de inclusión y exclusión, de modo que cumplan con las características específicas para el desarrollo del estudio.

### **3.6. Población y muestra**

El desarrollo de este trabajo de investigación se realizó con estudiantes adolescentes de 14 a 17 años de la provincia del Guayas del cantón El Triunfo que pertenecen a la Unidad Educativa El Triunfo. En esta institución existen 143 alumnos que estudian de manera virtual, no obstante, se considera una muestra de 105 estudiantes hombres y mujeres que participaron de manera voluntaria, así como también, que cumplen con criterios de inclusión pertinentes al estudio: 14 a 17 años, cursan desde décimo de básica hasta primero de bachillerato, clase social media y sin discapacidad.

### **3.7. Instrumentos**

#### **3.7.1 Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)**

El Cuestionario de Regulación Emocional es un instrumento desarrollado por Gross y John en el 2003 con la finalidad de evaluar las estrategias de regulación emocional en adolescentes de 12 a 18 años. Gullone y Taffe (2012) realizaron un estudio en el que se obtuvo que el factor reevaluación cognitiva tiene un alfa de Cronbach de 0,83 puntos, y el factor supresión expresiva de 0,75 puntos. Se concluyó que, el instrumento presenta una adecuada

consistencia interna, validez de constructo y validez convergente, constituyéndose en un instrumento de medición con adecuadas propiedades psicométricas. (Navarro y otros 2021)

Este cuestionario se aplica de manera individual o grupal durante aproximadamente 10min, consta de 10 ítems que evalúan la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva mediante una escala tipo Likert de 7 puntos, codificando los ítems de la siguiente manera (Pagano y Vizioli, 2021):

Reevaluación cognitiva: 1, 3, 5, 7, 8, 10.

Supresión expresiva: 2, 4, 6, 9.

### **3.7.2 Escala EFECO para Funciones Ejecutivas en formato de Auto reporte**

La escala EFECO para funciones ejecutivas en formato de auto reporte es un instrumento desarrollado y validado por García en el 2015, que plantea una evaluación ecológica de las funciones ejecutivas tales como la flexibilidad cognitiva, monitorización, control emocional, control inhibitorio, iniciativa, memoria de trabajo, organización de materiales y planificación. (Ramos y otros, 2017)

Ramos y otros (2016) proponen la validación y adaptación de la escala EFECO para la población adolescente en el ámbito educativo, mediante la revisión exhaustiva de expertos que realizaron el estudio lingüístico pertinente a cada ítem para adaptarlo al contexto ecuatoriano en una versión de autoreporte.

La evaluación de la consistencia interna de este instrumento consistió en un análisis del coeficiente de alfa de Cronbach, de manera que se valida este constructo al evidenciarse un coeficiente  $\alpha=.95$ , lo cual afirma que el instrumento cumple con un parámetro adecuado de

confiabilidad. En el análisis de validez del constructo se encontró que el modelo de dos factores de la función ejecutiva presenta mejores índices de ajuste. (Ramos y López, 2020)

Este cuestionario está dirigido a adolescentes de 13 a 18 años, se aplica de manera individual o grupal durante aproximadamente 30min, consta de 67 ítems que evalúan las funciones ejecutivas mediante una escala tipo Likert, codificando los ítems de la siguiente manera (Ramos y otros, 2016):

Monitorización: 2, 6, 11, 12, 25, 29, 31, 35, 43.

Inhibición: 3, 14, 15, 18, 21, 33, 34, 37, 42, 46.

Flexibilidad cognitiva: 4, 23, 27, 32, 49, 59.

Control emocional: 7, 19, 48, 50, 55, 63, 67.

Planificación: 22, 28, 39, 44, 58, 61, 62.

Organización de materiales: 1, 9, 10, 26, 30, 45, 51, 60.

Iniciativa: 8, 17, 20, 36, 40, 47, 53, 56, 64, 65.

Memoria de trabajo: 5, 13, 16, 24, 38, 41, 52, 54, 57, 66.

Tabla 4

*Alfa de Cronbach*

	<b>Alfa de Cronbach</b>
Escala EFECO para Funciones Ejecutivas en formato de Auto reporte	0,959
Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)	0,852

Nota. Elaboración propia.

### **3.8. Proceso de selección de la muestra**

El desarrollo de esta investigación se realizó en tres fases que se detallan a continuación:

(1) Convocatoria a los estudiantes para que participen voluntariamente en el proyecto de investigación.

(2) Proceso de selección de la muestra mediante criterios de inclusión: tener nacionalidad ecuatoriana, pertenecer a la Unidad Educativa El Triunfo, adolescentes de 14 a 17 años, no tener discapacidad, participar de manera voluntaria y presentar consentimiento informado.

(3) Aplicación de instrumentos de evaluación: se compartió un enlace drive con la docente para que envíe a los estudiantes, de manera que contesten todos los ítems establecidos en el mismo.

### **3.8. Análisis de datos**

Los datos recopilados en esta investigación fueron analizados en el programa estadístico SPSS, mediante el cual se realizó:

(1) Un análisis de fiabilidad para determinar la fiabilidad de los instrumentos de evaluación, mismo que evidencia un índice de  $\alpha = 0,959$  para la escala EFECO y  $\alpha = 0,852$  para el ERQ, lo que implica una alta fiabilidad y consistencia interna.

(2) Un análisis descriptivo de las variables de estudio para identificar las estrategias de regulación emocional que presentan los adolescentes y analizar el desempeño de sus funciones ejecutivas, mediante puntos de corte que establecen los niveles bajos, medios y altos de éstas.

(3) Un análisis correlacional de la regulación emocional y las funciones ejecutivas con la finalidad de establecer si existe una asociación significativa entre las mismas.

(4) Una prueba de chi cuadrado para la comprobación de hipótesis de este estudio.

## CAPÍTULO IV

### 4.1. Análisis e interpretación de los datos obtenidos

Tabla 5

*Datos sociodemográficos de la muestra*

Variable demográfica		n	%
Sexo	Hombre	53	50,5
	Mujer	52	49,5
Edad	14	65	61,9
	15	14	13,3
	16	10	9,5
	17	16	15,2
Nivel escolar	Décimo	46	43,8
	Primero BGU	25	23,8
	Segundo BGU	13	12,4
	Tercero BGU	21	20,0
Nivel Socioeconómico	Bajo	10	9,5
	Medio	90	85,7
	Alto	5	4,8
Zona de domicilio	Rural	56	53,3
	Urbana	49	46,7
Total		105	100

Nota. Elaboración propia.

**Análisis.** La tabla 5 presenta los datos sociodemográficos de los adolescentes de la Unidad Educativa El Triunfo. Están distribuidos proporcionalmente entre hombres (50,5%) y mujeres (49,5%), que pertenecen a zonas rurales (56%) y urbanas (46,7%). En su mayoría tienen 14 años (61,9%), evidenciándose una minoría en adolescentes de 17 años (15,2%), 15 años (13,3%) y 16 años (9,55). Además, se observa que predominan aquellos que cursan el décimo año de básica (43,8%), en tanto que otros están en primero BGU (23,8%), tercero BGU (20%) y segundo BGU (12,4%). Finalmente, con respecto a su nivel socioeconómico, prima el nivel medio (85,7%), seguido del nivel bajo (9,5%) y en menor cantidad del nivel alto (4,8%).



**Resultado objetivo específico 1: Identificar las estrategias de regulación emocional presentes en los adolescentes.**

Tabla 6

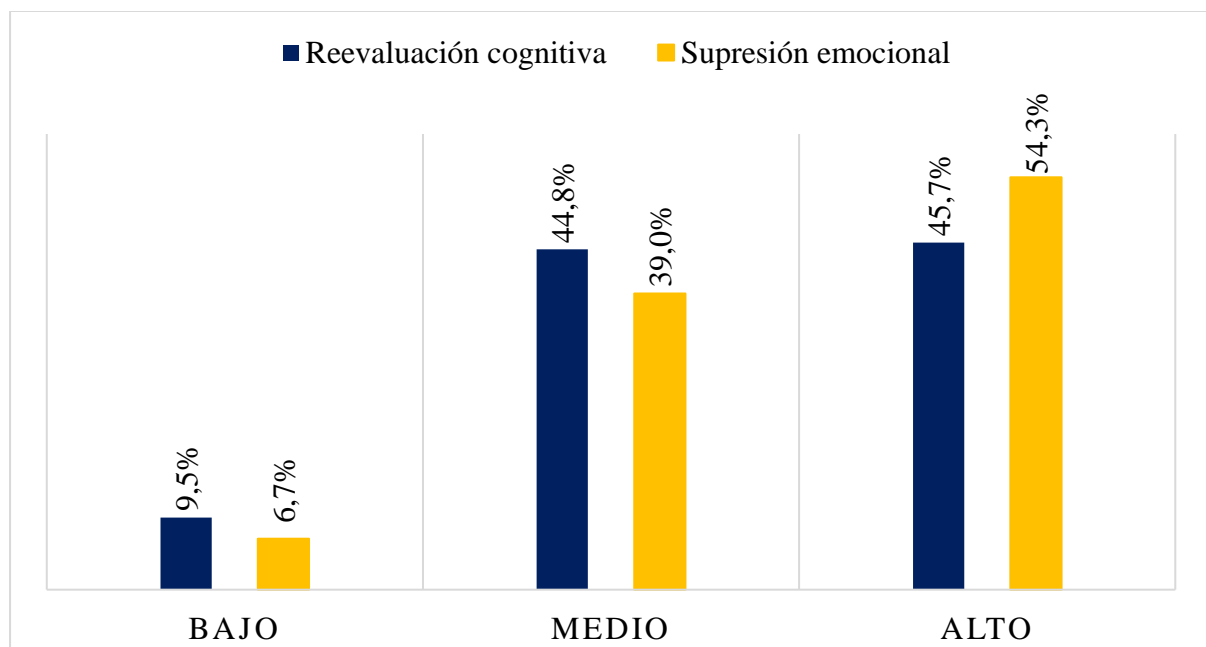
*Estrategias de regulación emocional en adolescentes*

Niveles	Reevaluación cognitiva		Supresión emocional	
	n	%	n	%
Bajo	10	9,5%	7	6,7%
Medio	47	44,8%	41	39%
Alto	48	45,7%	57	54,3%
Total	105	100%	105	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 8

*Estrategias de regulación emocional en adolescentes*



Nota. Elaboración propia.

**Análisis.** La tabla 6 y la figura 8 denotan las estrategias de regulación emocional en los adolescentes según el Cuestionario de Regulación Emocional. De este modo, la supresión emocional, referida a inhibir las emociones, se encuentra en niveles medios altos (93,3%). Así también, la reevaluación cognitiva, referida a la capacidad para reinterpretar una situación, se encuentra en niveles medios altos (90,5%). Por ende, se manifiesta que la muestra estudiada recurre a las estrategias de supresión emocional y reevaluación cognitiva para regular sus emociones.

**Resultado objetivo específico 2: Analizar el desempeño de las funciones ejecutivas en los adolescentes.**

Tabla 7

*Desempeño de las funciones ejecutivas en adolescentes*

Niveles	Monitorización		Inhibición		Flexibilidad cognitiva		Control emocional		Planificación		Organización de materiales		Iniciativa		Memoria de trabajo	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	Bajo	31	29,5	23	21,9	25	23,8	36	34,3	30	28,6	36	34,3	27	25,7	30
Medio	45	42,9	50	47,6	54	51,4	47	44,8	55	52,4	42	40,0	53	50,5	49	46,7
Alto	29	27,6	32	30,5	26	24,8	22	21,0	20	19	27	25,7	25	23,8	26	24,8
Total	105	100	105	100	105	100	105	100	105	100	105	100	105	100	105	100

Nota. Elaboración propia.

**Análisis.** La tabla 7 evidencia el desempeño de las funciones ejecutivas en los adolescentes según el Cuestionario de Funciones Ejecutivas (EFECO). La inhibición, referido a regular el propio comportamiento, se encuentra en niveles medios altos (78,1%). La flexibilidad cognitiva, referido a adaptarse con facilidad, se encuentra en niveles medios altos (76,2%). La iniciativa, referida a la habilidad de emprender una tarea, se encuentra en niveles medios altos (74,3%). La planificación, referido a la planificación de metas, se encuentra en niveles medios altos (73,4%). La memoria de trabajo, referida a la capacidad para mantener información, se

encuentra en niveles medios altos (71,5%). La monitorización, referido a comprobar habitualmente la ejecución de una tarea, se encuentra en niveles medios altos (70,5%). El control emocional, referido a modular la respuesta emocional, se encuentra en niveles medios altos (65,8%). La organización de materiales, referido al orden del trabajo, se encuentra en niveles medios altos (65,7%). De este modo, se establece que las funciones ejecutivas de la muestra estudiada presentan un desempeño medio alto.

### **Resultado objetivo específico 3: Relacionar la regulación emocional y las funciones ejecutivas en los adolescentes.**

Tabla 8

*Relación de la regulación emocional y las funciones ejecutivas en adolescentes*

	Monitorización	Inhibición	Flexibilidad Cognitiva	Control emocional	Planificación	Organización de materiales	Iniciativa	Memoria de trabajo
<b>Reevaluación cognitiva</b>	,295**	,212*	,268**	,320**	,315**	,251**	,287**	,296**

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).  
\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Nota. Elaboración propia.

**Análisis.** La tabla 8 señala una relación positiva entre las estrategias de regulación emocional y las funciones ejecutivas. Esto implica que, con un nivel de significancia de (0,01), cuando existen altos niveles en la estrategia de reevaluación cognitiva, se presenta un mayor desarrollo en el componente de control emocional (,320\*\*), planificación (,315\*\*), memoria de trabajo (,296\*\*), monitorización (,295\*\*), iniciativa (,287\*\*), flexibilidad cognitiva (,268\*\*) y organización de materiales (251\*\*). En tanto que, con un nivel de significancia de (0,05), cuando existen bajos niveles en la estrategia de reevaluación cognitiva, se presenta un mayor desarrollo en el componente de inhibición (,212\*).

Tabla 9

*Regulación emocional y funciones ejecutivas en adolescentes*

	9. Tengo mis cosas en el lugar adecuado y en orden.	17. Tengo habilidad para proponer soluciones adecuadas y resolver problemas.	41. Me es fácil centrarme en algo.	62. Mantengo buenos hábitos de estudio.
1. Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p.ej. alegría, diversión), cambio el tema sobre el que estoy pensando.			,336**	
5. Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma.	,336**	,366**		,366**
8. Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro.			,314**	,369**

Nota. Elaboración propia.

**Análisis.** La tabla 9 señala una relación positiva entre los ítems de las estrategias de regulación emocional y las funciones ejecutivas. Resaltando que, cuando los adolescentes desean incrementar las emociones positivas es fácil que se concentren en algo ( $,336^{**}$ ); cuando se enfrentan a situaciones estresantes, tienen sus cosas en orden ( $,336^{**}$ ), proponen soluciones ( $,336^{**}$ ) y mantienen hábitos de estudio ( $,336^{**}$ ); además, cuando controlan sus emociones cambiando su forma de pensar, les resulta más fácil concentrarse ( $,314^{**}$ ) y mantener sus hábitos de estudio ( $,369^{**}$ ).

**Resultado objetivo general: Determinar el rol de la regulación emocional en el desarrollo de las funciones ejecutivas en adolescentes de 14 a 17 años de la Unidad Educativa El Triunfo.**

Tabla 10

*Prueba chi cuadrado: Regulación emocional y funciones ejecutivas*

	<b>Prueba Chi-Cuadrado</b>	<b>Valor</b>	<b>df</b>	<b>Significación asintótica (bilateral)</b>
Reevaluación Cognitiva y Control Emocional	Chi-cuadrado de Pearson	15,329 <sup>a</sup>	4	,004
	Razón de verosimilitud	17,257	4	,002
	Asociación lineal por lineal	10,809	1	,001
	N de casos válidos	105		

Nota. Elaboración propia.

**Análisis.** En la tabla 10 se presentan los estadísticos descriptivos de la prueba chi cuadrado, obteniéndose un nivel de significación asintótica ( $,004 < 0,05$ ) en lo que respecta a la regulación emocional y las funciones ejecutivas, por lo que se rechaza la hipótesis nula, y, en consecuencia, se acepta la hipótesis alternativa. Esta última señala que ambas variables son dependientes, en este caso, el componente de control emocional depende de la estrategia de reevaluación cognitiva.

## CAPÍTULO V

### 5.1. Conclusiones

La regulación emocional constituye un mecanismo para identificar, expresar y regular las emociones ante una determinada experiencia, por lo que representa un rol fundamental en el desempeño de las funciones ejecutivas. Este trabajo determinó el rol de la regulación emocional en el desarrollo de las funciones ejecutivas en adolescentes de 14 a 17 años de la Unidad Educativa El Triunfo, de modo que, se precisan las siguientes conclusiones:

- Con respecto al objetivo acerca de identificar las estrategias de regulación emocional, se ultimó que, en esta muestra de adolescentes, tanto la reevaluación cognitiva como la supresión emocional mantienen niveles medios altos. Esto se refiere a que, en algunas ocasiones, los adolescentes prefieren reinterpretar la manera en que experimentan una situación; no obstante, en otros momentos, pueden optar por reprimir sus emociones. Se puede señalar que esto se debe a la capacidad que tiene el individuo para activar mecanismos que le permitan modificar su expresión y respuesta emocional con la finalidad de adaptarse a su entorno.
- Con referencia al análisis del desempeño de las funciones ejecutivas, se concluyó que los componentes de inhibición, flexibilidad cognitiva, iniciativa, planificación, memoria de trabajo, monitorización, control emocional y organización de materiales presentan niveles medios altos, alcanzando un óptimo desarrollo para la edad en que se encuentra la muestra estudiada. Esto indica que, han desarrollado la capacidad de regular su comportamiento, adaptarse a su entorno, emprender una actividad, planificar metas, retener información, comprobar la ejecución de una tarea, modular la respuesta emocional y organizar su trabajo. Lo cual se explica dada la maduración de la corteza prefrontal alcanzada en la etapa de la adolescencia.

- En cuanto a la relación entre la regulación emocional y las funciones ejecutivas, se evidencia una correlación significativa entre ambas variables. De este modo, altos niveles en la estrategia de reevaluación cognitiva representan un mayor desarrollo en el componente de control emocional, planificación, memoria de trabajo, monitorización, iniciativa, flexibilidad cognitiva, organización de materiales e inhibición. Específicamente, cuando los adolescentes desean incrementar las emociones positivas es más fácil que estén centrados; ante situaciones estresantes, se organizan, proponen soluciones y mantienen hábitos de estudio; al cambiar su forma de pensar, les resulta más fácil centrarse y mantener sus hábitos de estudio. En definitiva, cuando el individuo es capaz de reinterpretar una experiencia para contrarrestar el impacto emocional de la misma, está interviniendo en el desarrollo de las funciones ejecutivas.
- Finalmente, se concluyó que el desarrollo de las funciones ejecutivas es dependiente de las estrategias de regulación emocional, en específico, el control emocional depende de la reevaluación cognitiva. Se puede recalcar que esto se debe a que la reevaluación cognitiva favorece al control cognitivo tanto de la expresión como la respuesta emocional del individuo.

## 5.2.Recomendaciones

- Implementar un programa de educación emocional para adolescentes, en coordinación con el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de las instituciones educativas, en el que se incluya la psicoeducación de habilidades de regulación emocional como la reevaluación cognitiva que funciona como un factor protector frente a las alteraciones emocionales. Asimismo, ofrecer herramientas a los docentes para que brinden primeros auxilios psicológicos cuando un estudiante experimente una crisis emocional. Y, crear un espacio en el que empodere a los adolescentes como partícipes de su bienestar emocional, psicológico y social.
- Diseñar un programa enfocado en el entrenamiento de las funciones ejecutivas dirigido para adolescentes de 14 a 17 años, de manera que se evalúe su funcionamiento ejecutivo y se trabaje con actividades que estimulen el óptimo desempeño de las mismas, preparando a los jóvenes para su etapa adulta. Para esto, es recomendable efectuar actividades como un diario emocional, expresión corporal, métodos para aprender a identificar y resolver un problema, así como el acceso a aplicaciones que ejerciten las funciones ejecutivas como la inhibición y el control emocional, permitiendo su desarrollo madurativo.
- Desarrollar más investigaciones con referencia a la importancia de la regulación emocional y las funciones ejecutivas en la calidad de vida, así como en el bienestar psicológico, emocional y social del ser humano, con la finalidad de aportar con supuestos teóricos que permitan el desarrollo integral del individuo.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, C., Bohórquez, M., & Galvis, Á. (2015). *Competencia en Regulación Emocional: Una mirada desde la escuela*. Universidad Católica de Pereira. Obtenido de <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/3164/1/ultima%20tesis%20Agosto%2029.pdf>
- Andrés, M., Castañeiras, C., & Richaud, M. (2014). Relaciones entre la personalidad y el bienestar emocional en niños. El rol de la regulación emocional. *Cuadernos de Neuropsicología*, 8(2), 217-241. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439643138006>
- Andrés, M., Castañeiras, C., Castañeiras, C., Juric, L., & Juric, L. C. (2016). Funciones Ejecutivas y Regulación de la Emoción: evidencia de su relación en niños. *Psicología desde El Caribe*, 33(2), 169-189. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.2.7278>
- Andrés, M., Juric, L., Stelzer, F., Introzzi, I., & Richaud, M. (2020). El rol de las funciones ejecutivas en las estrategias cognitivas de regulación emocional no adaptativas en niños. *Psicología Clínica*, 32(3), 557-575. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.33208/pc1980-5438v0032n03a07>
- Andrés, M., Vernucci, S., García, A., Richard's, M., Amazzini, M., & Paradiso, R. (2020). Regulación emocional y memoria de trabajo en el desempeño académico. *Ciencias Psicológicas*, 14(2), 1-14. Obtenido de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212020000220214&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212020000220214&script=sci_arttext)

- Ardila, A. (2013). *Función Ejecutiva [fundamentos y evaluación]*. Universidad Internacional de Florida. Obtenido de <https://aalfredoardila.files.wordpress.com/2013/07/2013-ardila-funcic3b3n-ejecutiva-fundamentos-y-evaluacic3b3n.pdf>
- Avalos, A. (2021). *Neurociencias y Educación. Neurodesarrollo. Neurodidáctica*. REDIREC.
- Aydmune, Y., Introzzi, I., Richard's, M., Stelzer, F., & Krzemien, D. (2019). Flexibilidad cognitiva y tres procesos inhibitorios durante los primeros años de la escolaridad primaria. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 23(2), 186-204. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7559094.pdf>
- Bausela, E. (2014). Funciones ejecutivas: nociones del desarrollo desde una perspectiva neuropsicológica. *Acción Psicológica*, 11(1). Obtenido de [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1578-908X2014000100003](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-908X2014000100003)
- Bestué, M. (2019). *Las funciones ejecutivas en la adolescencia y su relación con el rendimiento académico*. Obtenido de <https://zagan.unizar.es/record/87197/files/TAZ-TFM-2019-911.pdf?version>
- Bisquerra, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis. Obtenido de <http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*(10), 61-82. Obtenido de <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Bombín, I., Cifuentes, A., Climent, G., Luna, P., Cardas, J., Tirapu, J., & Díaz, U. (2014). Validez ecológica y entornos multitarea en la evaluación de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 59(2), 77-87. Obtenido de <http://neuroname.neuroname.com/wp->

content/themes/neurona1/img/bibliografia/Hamburger\_Turning\_Task\_Shallice\_y\_Multip.pdf

Bueno, C. (2020). *Relación entre inteligencia emocional, funciones ejecutivas y rendimiento académico en estudiantes de 12 – 13 años de Educación General Básica*. Tesis, Universidad Internacional de la Rioja, Cuenca. Obtenido de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/10263>

Canet, L., Introzzi, I., Andrés, M., & Stelzer, F. (2016). La contribución de las funciones ejecutivas a la autorregulación. *Cuadernos de neuropsicología*, 10(2), 106-128. <https://doi.org/10.7714/CNPS/10.2.206>

Capella, C., & Mendoza, M. (2011). Regulación emocional en niños y adolescentes: artículo de revisión. Nociones evolutivas y clínica psicopatológica. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia*, 22(2), 155-168. Obtenido de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0123-417X2017000100101&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-417X2017000100101&lng=es&nrm=iso)

Castañeda, S. (2018). *Aplicación de técnicas de regulación emocional en estudiantes de quinto año de EGB que presentan conductas disruptivas en el aula*. Universidad de Barcelona. Obtenido de <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/667>

Connolly, S., Wagner, C., Shapero, B., Pendergast, L., Abramson, L., & Alloy, L. (2014). Rumination prospectively predicts executive functioning impairments in adolescents. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 45(1), 46-56. <https://doi.org/doi:10.1016/j.jbtep.2013.07.009>

Cuadros, Z., & Sánchez, H. (2014). Perspectivas conceptuales en los estudios sobre las emociones durante el primer año de vida. *Encuentros*, 12(1), 107-118. Obtenido de

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-58582014000100008](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-58582014000100008)

D'Augerot, I., Bayo, M., González, R., & Bakker, L. (2018). Estrategias cognitivas de regulación emocional adaptativas y desadaptativas en adolescentes argentinos. Diferencias según sexo. *Anuario de Investigaciones*, 25, 413-427. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369162253049>

Domínguez, J. (2015). *Manual de Metodología de la Investigación Científica*. Gráfica Real S.A.C.

Dominguez, S. (2017). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad y depresión en universitarios: análisis preliminar. *Salud Uninorte*, 33(3), 315-321. Obtenido de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-55522017000300315](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-55522017000300315)

Donovan, C. (2021). Control inhibitorio y regulación emocional: características, diferencias y desarrollo en la etapa preescolar. *Investigación Neuroeducativa*, 1(2), 37-42. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i2>

Donovan, C. (2021). Control inhibitorio y regulación emocional: características, diferencias y desarrollo en la etapa preescolar. *Journal of Neuroeducation*, 1(2), 37-42. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i2>

Flores, J., Castillo, R., & Jiménez, N. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de Psicología*, 30(2), 463-473. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.155471>

- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(110-125), 16. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299138522006>
- García, A. (2019). Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia. *34(96)*, 39-71. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732019000100039](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732019000100039)
- Gasa, M. (2021). *Relación entre las funciones ejecutivas y las habilidades sociales en adolescente de 12 a 16 años*. Universidad Internacional de la Rioja. Obtenido de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/11958>
- Genoni, M. (2018). Las funciones ejecutivas de planificación y toma de decisiones: una revisión bibliográfica desde el neuromanagement. *Revista de investigación interdisciplinaria en métodos experimentales*, 7(1). Obtenido de <https://ojs.econ.uba.ar/index.php/metodosexperimentales/article/view/1645/2327>
- Gómez, O., & Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Red Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117. Obtenido de <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>
- Gómez, O., & Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117. Obtenido de <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>
- González, D. (2013). Funciones ejecutivas y educación. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 11-34. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/317099251\\_Funciones\\_ejecutivas\\_y\\_educacion](https://www.researchgate.net/publication/317099251_Funciones_ejecutivas_y_educacion)

- González, P., & Barreto, F. (2020). Caracterización de las funciones ejecutivas en adolescentes del grado noveno de la Institución Educativa Santander de Bucaramanga-Colombia. *Praxis Pedagógica*, 20(27), 77-99.  
<https://doi.org/http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.27.2020.77-99>
- Hernández, M., Molina, M., Smith, V., & Rodríguez, O. (2021). Efecto del entrenamiento musical en las funciones ejecutivas: un meta-análisis. *Revista Internacional de Educación Emocional*(9), 3-9.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/230748412111046709>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Education.
- Herrera, E. (2019). *Influencia de la regulación emocional y procrastinación académica en estudiantes de primer año de Psicología de la Universidad Católica de Santa María 2018*. Universidad Católica de Santa María, Arequipa. Obtenido de [https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCSM\\_ec877ddfaedd8b4fa4bd7cd8b4f1992f](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCSM_ec877ddfaedd8b4fa4bd7cd8b4f1992f)
- Injoque, I., Barreyro, J., Calero, A., & Burin, D. (2012). Memoria de Trabajo y vocabulario: Un modelo de interacción entre los componentes de modelo de Baddeley y el sistema de información verbal cristalizada. *Cuadrenos de neuropsicología*, 6(1), 33-45. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439643203004>
- Jiménez, C. (2013). *Estudio de las funciones ejecutivas y la conducta social de jóvenes de 11 a 13 años*. Tesis, Universidad Central del Ecuador. Obtenido de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/1233>

- Lantrip, C., Isquith, P., Koven, N., Welsh, K., & Roth, R. (2015). Executive Function and Emotion Regulation Strategy Use in Adolescents. *Applied Neuropsychology: Child*, 1-6. <https://doi.org/10.1080/21622965.2014.960567>
- Luna, F., Marino, J., García, R., Jaldo, R., Florencia, A., Foa, G., & Acosta, A. (2016). Conectividad Cerebral en la Regulación Emocional: La Solución de Problemas Emocionales. *Psicológica*, 37, 35-59. Obtenido de <https://www.uv.es/psicologica/articulos1.16/3LUNA.pdf>
- Marino, J., Silva, J., Luna, F., & Acosta, A. (2014). Evaluación conductual de la regulación emocional: la habilidad en reevaluación y supresión y su relación con el control ejecutivo-semántico y la inteligencia emocional. *Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología*, 6(3), 55-65. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439542517006>
- Marino, J., Silva, J., Luna, F., & Acosta, A. (2014). Evaluación conductual de la regulación emocional: la habilidad en reevaluación y supresión y su relación con el control ejecutivo-semántico y la inteligencia emocional. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 6(3), 55-65. <https://doi.org/10.5579/rnl.2014.0212>
- Martínez, M., Retana, B., & Sánchez, R. (2009). Identificación de las Estrategias de Regulación Emocional del Miedo en Adultos de la Ciudad de México. *Psicología Iberoamericana*, 17(2), 49-59. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133912609007>
- Melamed, A. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*(49), 13-38. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18551075001>
- Michelli, J. (2020). *Implicaciones de la regulación emocional en la memoria de trabajo y los procesos inhibitorios*. Universidad de Alcalá. Obtenido de

[https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/47727/TFM\\_MICHELLI\\_JULIE\\_TA\\_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/47727/TFM_MICHELLI_JULIE_TA_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Molina, C. (2013). *Emociones expresadas, emociones superadas*. Editorial Planeta S.A. Obtenido de [https://www.planetadelibros.com/libros\\_contenido\\_extra/36/35243\\_EMOCIONES\\_EXPRESADAS\\_EMOCIONES\\_SUPERADAS.pdf](https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/36/35243_EMOCIONES_EXPRESADAS_EMOCIONES_SUPERADAS.pdf)

Montero, D., Fontana, E., Querejeta, A., Farías, Y., Moreno, M., Roqué, D., . . . Cabrera, M. (2017). Relación entre Funciones Ejecutivas Frías, Cálidas e Inteligencia. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(2), 234-247. Obtenido de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/download/18877/18765/52794#:~:text=Las%20FE%20fr%C3%ADas%20no%20correlacionaron,las%20pruebas%20tradicionales%20de%20inteligencia.>

Moral, G., & Hervás, G. (2017). *Regulación emocional aplicada al campo clínico*. FOCAD. Obtenido de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1368-2018-05-11-FOCAD%20FINAL%20COMPLETO.pdf>

Navarro, J., Vara, M., Cebolla, A., & Baños, R. (2018). Validación psicométrica del cuestionario de regulación emocional (ERQ-CA) en población adolescente española. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(1), 9-15. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6272820>

Orozco, M. (2018). *Análisis conductual y electrofisiológico de funciones ejecutivas en adolescentes con capacidad intelectual alta y capacidad intelectual media*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Obtenido de <http://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/1407>



- Pagano, A., & Vizioli, N. (2021). Adaptación del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) en población adulta de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense. *21*(1). Obtenido de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2451-66002021000100018&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2451-66002021000100018&script=sci_arttext&tlng=es)
- Pardos, A., & González, M. (2018). Intervención sobre las Funciones Ejecutivas (FE) desde el contexto educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, *78*(1), 27-42. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/3269>
- Perez, I. (2014). *Regulación emocional y experiencias positivas: Un camino hacia la felicidad*. Tesis de maestría, Universidad de Barcelona. Obtenido de <http://hdl.handle.net/2445/64104>
- Pérez, N., & Fillela, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis Saber*, *10*(24), 23-44. <https://doi.org/https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Puentes, P., Acosta, J., Cervantes, M., Jiménez, G., Sánchez, M., Pineda, W., & Téllez, S. (2015). *Neuropsicología de las Funciones Ejecutivas*. Ediciones Universidad San Bolívar.
- Ramos, C., & López, M. (2020). Propuesta de Una Escala de Valoración de Las Funciones Ejecutivas en Universitarios . *Revista Ecuatoriana de Neurología*, *29*(3), 40-48. <https://doi.org/doi:10.46997/revecuatneurol29300040>
- Ramos, C., & Pérez, C. (2015). Relación entre el Modelo Híbrido de las Funciones Ejecutivas y el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Psicología desde el Caribe*, *32*(2), 299-314. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21341030008.pdf>

- Ramos, C., & Pérez, C. (2017). Control inhibitorio y monitorización en población infantil con TDAH. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 117-130. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4195>
- Ramos, C., Benavides, P., Bolaños, M., Fonseca, S., & Ramos, D. (2019). Escala De Observación Clínica Para Valorar La Tercera Unidad Funcional De La Teoría De Luria: Eocl-1. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 28(2), 83-91. Obtenido de [http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2631-25812019000200083](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-25812019000200083)
- Ramos, C., Jadán, J., García, A., & Paredes, L. (2016). Propuesta de la Escala Efeco Para Evaluar las Funciones Ejecutivas en Formato de Auto-Reporte. *CIENCIAAMÉRICA*(5), 104-109. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163737>
- Ramos, C., Judán, J., Paredes, L., Bolaños, M., Santillán, W., & Pérez, C. (2017). Funciones ejecutivas y conducta de estudiantes ecuatorianos. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 18(6), 32-40. Obtenido de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=75762>
- Ramos, C., Pérez, C., & Lepe, N. (2016). Control inhibitorio, monitorización y habla autodirigida en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *WIMBLU*, 11(1), 73-97. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5503870.pdf>
- Restrepo, J., & Molina, D. (2012). *Neuropsicología y funciones ejecutivas*. Obtenido de <http://repository.unilasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/121/1/4.%2049-66.pdf>
- Reyes, M., & Tena, E. (2016). *Regulación emocional en la práctica clínica. Una guía para terapeutas*. México. Obtenido de <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/1b3af5334102e93946bfa6f8036b1cbe.pdf>

- Sabatier, C., Restrepo, D., Moreno, M., Hoyos, O., & Palacio, J. (2017). Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología del Caribe*, 13(1). Obtenido de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-417X2017000100101](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2017000100101)
- Serrano, M., & Ibáñez, M. (2015). La prevención de las situaciones de impacto emocional en el ambiente laboral. Estudio teórico y análisis de su incidencia en el personal sanitario de la comunidad autónoma de Euskadi-España. *Trabajo y Sociedad*(25). Obtenido de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1514-68712015000200025](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712015000200025)
- Simeón, E., Aguirre, V., Simeón, A., & Carcausto, W. (2021). Desarrollo y fortalecimiento de competencias emocionales en la educación infantil en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(4), 219-230. <https://doi.org/https://doi.org/10.33554/riv.15.4.893>
- Sisalima, J. (2020). *Análisis de las funciones ejecutivas en niños/as preescolares desde la perspectiva del padre y de la madre*. Tesis, Universidad del Azuay. Obtenido de <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/10214>
- Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., & Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II*. Universidad San José Ediciones. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/655308.pdf>
- Tamayo, D., Merchán, V., Hernández, J., Ramírez, S., & Gallo, N. (2018). Nivel de las funciones ejecutivas en estudiantes adolescentes de los colegios públicos de Evigado Colombia. *CES Psicología*, 11(2), 21-36. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21615/cesp.11.2.3>

- Tirapu, J., & Lario, P. L. (2008). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Manual de Neuropsicología*, 221-256. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3423915>
- Tirapu, J., Cordero, P., & Bausela, E. (2018). Funciones ejecutivas en población infantil: propuesta de una clarificación conceptual e integradora basada en resultado de análisis factoriales. *Cuadernos de Neuropsicología*, 12(3), 1-16. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/4396/439657072003/html/>
- Tirapu, J., García, A., Luna, P., Verdejo, A., & Ríos, M. (2012). Corteza prefrontal, funciones ejecutivas y regulación de la conducta. *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas*, 87-120. Obtenido de <https://autismodiario.com/wp-content/uploads/2013/12/Neuropsicolog%C3%ADa-de-la-corteza-prefrontal-y-las-funciones-ejecutivas-y-Conducta.pdf>
- Valle, M. D., Zamora, E., Andrés, M., Urrutia, M., & Urquijo, S. (2019). Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre las habilidades de cálculo y comprensión lectora en adolescentes. *Investigaciones en Psicología*, 24(2), 58-65. <https://doi.org/https://doi.org/10.32824/investigpsicol.a24n2a27>
- Villagómez, D. (2017). *Estudio correlacional entre la memoria de trabajo, inhibición de respuesta, y habilidad verbal con el éxito académico y el comportamiento en adolescentes*. Tesis, Universidad San Francisco de Quito, Quito. Obtenido de <https://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/6546>
- Tirapu, J., García, A., Luna, P., Verdejo, A., & Ríos, M. (2012). *Funciones ejecutivas y regulación de la conducta*. 89–120. <http://autismodiario.org/wp-content/uploads/2013/12/Neuropsicolog?a-de-la-corteza-prefrontal-y-las-funciones-ejecutivas-y-Conducta.pdf>

## ANEXOS

### **Anexo 1. Texto del consentimiento informado**

Estimado/a representante.

Reciba un cordial saludo.

Este trabajo de investigación se desarrolla con la finalidad de determinar el rol de la regulación emocional en el desarrollo de las funciones ejecutivas, por lo que solicito comedidamente su autorización para que su representado conteste de manera voluntaria los cuestionarios: **CUESTIONARIO DE REGULACIÓN EMOCIONAL y ESCALA EFECO PARA EVALUAR LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN FORMATO DE AUTO-REPORTE.**

Agradezco su colaboración.

Si autorizo\_\_\_\_\_ No autorizo\_\_\_\_\_

---

Firma

## Anexo 2. Formato del Cuestionario de Regulación Emocional

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Cuando quiero sentir emociones más emociones agradables (como alegría o felicidad), cambio lo que estoy pensando.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Me guardo mis emociones para mí, no las expreso.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Cuando no quiero sentir emociones desagradables (como tristeza o enojo), cambio lo que estoy pensando.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Cuando estoy sintiendo emociones agradables, me cuido de no expresarlas.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Cuando me enfrento a una situación estresante, me esfuerzo en pensar sobre la situación de una manera que me ayude a mantener la calma	1	2	3	4	5	6	7
6.	Controlo mis emociones no expresándolas.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Cuando quiero sentir emociones más emociones agradables, cambio la manera en que veo la situación.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Controlo mis emociones cambiando la manera en la que veo la situación en la que me encuentro.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Cuando siento emociones desagradables, me aseguro de no expresarlas.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Cuando quiero sentir menos emociones desagradables, cambio la manera de ver la situación.	1	2	3	4	5	6	7

### Anexo 3. Formato de la Escala EFECO para evaluar las funciones ejecutivas

ESCALA EFECO PARA EVALUAR LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN FORMATO DE AUTO-REPORTE				
PREGUNTAS	NUNCA	A VECES	CON FRECUENCIA	CON MUCHA FRECUENCIA
1. Tengo dificultades para recoger y dejar ordenadas miscosas cuando se me pide que lo haga.				
2. Necesito tener alguien cerca para que me ayude a terminar una terea cuando es muy larga.				
3. Actúo sin pensar, haciendo lo primero que pasa por mi mente.				
4. Tengo dificultad para admitir mis errores.				
5. Me cuesta atender a las instrucciones que se me indican.				
6. Comento errores por descuido.				
7. Me enfado por cosas insignificantes.				
8. Tengo dificultades para tomar decisiones en forma independiente.				
9. Dejo tiradas mis cosas por todas partes.				
10. Tengo dificultades para encontrar rápidamente mis materiales al buscarlos en mi cuarto o escritorio.				
11. Me cuesta realizar las tareas sin ayuda de los demás.				
12. Soy lento/a en la realización de mis tareas educativas y del hogar.				
13. Me cuesta concentrarme.				
14. Tengo dificultades para esperar tranquilamente a que llegue mi turno.				
15. Estoy moviéndome constantemente, no puedo estar quieto/a.				
16. Hago mal mis tareas porque no sigo las instrucciones que se me dan.				
17. Me cuesta hacer buenas propuestas para resolver problemas.				
18. Tengo dificultad para escuchar atentamente.				
19. Cuando me enfado tengo dificultad para calmarme con facilidad.				
20. Parece que tengo ganas de hacer cosas, pero enseguida me olvido de ellas.				
21. interfiere o interrumpo las actividades de los demás.				
22. Me resulta difícil pensar o planificar las cosas con antelación.				
23. Me cuesta cambiar de una tarea a otra.				
24. Me cuesta mantener la atención en una actividad.				
25. Necesito de alguien que me supervise para realizar mis trabajos.				
26. Tengo dificultades para cuidar mis pertenencias.				
27. Me perturban los cambios de planes.				
28. Hago mis tareas de forma apresurada.				
29. Tengo dificultad para hacer todos mis deberes sin detenerme.				
30. Me cuesta trabajo encontrar mis cosas cuando las necesito.				
31. Me resulta difícil comportarme adecuadamente en las reuniones sociales.				
32. Me resulta difícil dejar de hacer algo cuando se me pide que no lo haga más.				
33. Interrumpo a los demás cuando están hablando.				
34. Me cuesta anticipar las consecuencias de mis actos.				
35. Necesito de la ayuda de un adulto para terminar lastareas.				
36. Necesito que me animen constantemente para comenzar a hacer mis tareas educativas y del hogar.				
37. Protesto cuando no se me deja hacer lo que quiero.				
38. Me resulta difícil concentrarme en el desarrollo de todo tipo de juegos (p. ej. Juegos de mesa).				
39. Olvido revisar las tareas después de terminarlas				
40. Tengo dificultades para tomar decisiones, incluso antelas cosas más sencillas.				
41. Me resulta difícil centrarme en algo.				
42. Puedo llegar a decir cosas inadecuadas a otras personas.				

43. Tengo dificultades para realizar apropiadamente actividades o tareas que tienen más de un paso.				
44. Me es difícil regresar a una tarea después de tomar un descanso.				
45. Olvido revisar mi cartera o mochila antes de ir al colegio.				
46. Me levanto de la silla o abandono mi lugar cuando no debo hacerlo.				
47. Necesito que se me diga que comience una tarea, aunque tenga ganas de hacerla.				
48. Me altero o pierdo el control cuando extravió algo.				
49. Tengo dificultades para adaptarme a los cambios en mis rutinas, a nuevos profesores o a cambios en los planes familiares.				
50. Me decepciono fácilmente.				
51. Parece que voy dejando todo desordenado por donde paso.				
52. Me distraigo fácilmente.				
53. Debo esforzarme incluso en las asignaturas que me gustan.				
54. Olvido llevar a casa las tareas, avisos o asignaciones educativas.				
55. Me molesto fácilmente.				
56. Me cuesta estar dispuesto/a iniciar las tareas con sólo proponérmelas.				
57. Tengo problemas para concentrarme en la realización de tareas educativas y del hogar.				
58. Me quedo en los detalles de la tarea y pierdo el objetivo principal.				
59. Me resisto a resolver de forma diferente tareas educativas, juegos con amigos, tareas del hogar, etc.				
60. Mi desorden tiene que ser recogido por otros.				
61. Tengo dificultad para terminar mis deberes a tiempo.				
62. Me cuesta tener buenos hábitos de estudio.				
63. Tengo cambios de ánimo de forma sorpresiva.				
64. Me cuesta tener iniciativa para comenzar actividades, juegos o tareas educativas.				
65. Me cuesta tener muchas ideas.				
66. Me olvido de las cosas.				
67. Pierdo el control de mis emociones (hago rabietas).				