

Contribución de la tolerancia al distrés y la memoria de trabajo a la comprensión lectora en niños de 9 a 12 años de edad

Distress Tolerance and Working Memory to Reading Comprehension in 9 to 12-Year-Old Children

Recibido: octubre 14/2022; **Concepto de evaluación:** julio 4/2023; **Aceptado:** octubre 26/2023

María Florencia Pereyra

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7733-1375>

Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología; Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata
Mar del Plata, Argentina

Santiago Vernucci¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1595-3106>

Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata
Mar del Plata, Argentina

María Laura Andrés

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4398-2043>

Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata
Mar del Plata, Argentina

Macarena Verónica del Valle

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3549-7224>

Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata
Mar del Plata, Argentina

Cintia Olsen

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5859-8282>

Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata
Mar del Plata, Argentina

Ana García-Coni

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6304-7880>

Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata
Mar del Plata, Argentina

Lorena Canet-Juric

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4147-4889>

Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata
Mar del Plata, Argentina

Resumen

El desarrollo de la lectura es un proceso acumulativo en el que progresivamente los niños se vuelven más eficaces y comienzan a enfrentar textos más extensos y complejos. Conocer los factores cognitivos y afectivos que inciden sobre el desempeño en la comprensión lectora tiene gran relevancia. Por ello, el objetivo de este estudio fue analizar la capacidad explicativa de la tolerancia al distrés en la comprensión lectora de textos narrativos y expositivos, considerando conjuntamente el rol de la memoria de trabajo en niños y niñas de 9 a 12 años. Se evaluaron 211 niños que cursaban cuarto a sexto año de educación primaria (117 niñas, 94 niños; edad $M = 10.94$, $DE = 0.87$ años). Se utilizó un diseño no experimental, transversal y correlacional. La TD se evaluó mediante el Indicador Comportamental de Resiliencia al Distrés, la memoria de trabajo con una tarea de amplitud compleja de dígitos, mientras que la comprensión lectora de texto narrativo y expositivo con una prueba de *screening* apropiada a la edad. Los resultados muestran que, al ser consideradas conjuntamente, la memoria de trabajo

contribuye al desempeño en comprensión lectora tanto de textos narrativos como expositivos, mientras que la tolerancia al distrés no realiza un aporte significativo. El estudio aporta al conocimiento de factores que contribuyen al desempeño en comprensión lectora en niños y niñas de edad escolar, mostrando que la habilidad para tolerar estados emocionales negativos no aporta significativamente a la comprensión de distintos tipos de texto, cuando se considera además la capacidad de almacenar y procesar simultáneamente información.

Palabras clave

Comprensión lectora, tolerancia al distrés, memoria de trabajo, niños y niñas.

Abstract

Reading development is a cumulative process in which children progressively become more efficient and begin to deal with longer and more complex texts. Knowing the cognitive and affective factors that affect reading comprehension performance is of great relevance. Therefore, this study aimed to analyze the explanatory capacity of distress tolerance in reading comprehension of narrative and expository texts, jointly considering the role of working memory in 9 to 12-year-old children. A total of 211 children who were in the fourth to sixth year of primary education were evaluated (117 girls, 94 boys; M age = 10.94, SD = 0.87 years). A non-experimental, cross-sectional, correlational design was used. Distress tolerance was assessed using the Behavioral Indicator of Resilience to Distress, working memory with a complex digit span task, while CL of narrative and expository text with an age-appropriate screening test. The results show that, when considered jointly, working memory contributes to reading comprehension performance of both narrative and expository texts, while distress tolerance does not make a significant contribution. The study contributes to the knowledge of factors that contribute to reading comprehension performance in school-age children, showing that the ability to tolerate negative emotional states does not contribute significantly to comprehension of different types of text when the ability to simultaneously maintain and process information is considered.

Keywords

Reading comprehension, distress tolerance, working memory, children.

Cómo citar [APA]:

Pereyra, M. F., Santiago Vernucci, S., Andrés, M. L., Del Valle, M. V., Olsen, C., García-Coni, A., & Canet-Juric, L. (2024). Contribución de la tolerancia al distrés y la memoria de trabajo a la comprensión lectora en niños de 9 a 12 años de edad. *Acta Colombiana de Psicología*, 27(1), 195-210. <https://doi.org/10.14718/ACP.2024.27.1.11>

-
- 1 Contacto. La correspondencia sobre este artículo debe ser enviada a Santiago Vernucci, Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, CONICET, Funes 3250, Cuerpo V, Nivel III, B7602AYJ, Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. E-mail: santiagovernucci@conicet.gov.ar

Nota de autor

Detalles de financiamiento: Este trabajo es parte de un proyecto que ha recibido financiamiento por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Argentina (Código de proyecto: PICT 1614/2017). Para la realización de este trabajo la primera autora obtuvo una beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de Argentina.

Declaración de disponibilidad de datos: Los datos que apoyan los resultados del presente estudio están disponibles a pedido del autor de correspondencia ante una solicitud razonable.

Declaración de conflicto de interés: Los/as autores/as no tienen ningún conflicto de interés que declarar respecto del presente estudio.

Introducción

La comprensión lectora (CL) es una habilidad compleja que implica la intervención simultánea de distintas habilidades y procesos cognitivos con el objetivo de elaborar una representación mental integrada y coherente del sentido del texto (Abusamra & Joannette, 2012; Canet-Juric et al., 2013; Li & Clariana, 2019). Esta habilidad tiene gran importancia al posibilitar la adquisición de información y nuevos conocimientos, por lo que desempeña un papel indispensable en el desarrollo en los ámbitos educacional, social y laboral del individuo (Oakhill et al., 2015).

El estudio de la CL se ha enfocado tradicionalmente en dos tipos principales de textos: narrativos y expositivos. Los textos narrativos buscan contar una historia para que el lector pueda entretenerse, suelen ser de ficción y narran situaciones acerca de personajes, sus acciones, sus pensamientos y sus emociones, así como sus interacciones con otros personajes y con su entorno. Por su parte, los textos expositivos (por ejemplo, manuales, informes, artículos, etc.) se proponen comunicar información al lector discutiendo, describiendo o explicando cierto contenido. A diferencia de los textos narrativos, los textos expositivos suelen presentar conceptos y vocabulario de menor familiaridad para los niños, lo que les implica una mayor dificultad para comprenderlos (Mar et al., 2021; Oakhill et al., 2015; Weaver & Kintsch, 1991). A partir, al menos, de cuarto grado de primaria (es decir, desde los 9 años), los contenidos escolares se tornan más complejos, al ser presentados en mayor medida mediante textos expositivos (Etmanskie et al., 2016; Peng et al., 2018). La evidencia indica que en niños y niñas de cuarto grado hay un mejor desempeño en la CL de textos narrativos que expositivos (De Mier et al., 2012). En este sentido, revisiones de la literatura muestran que la comprensión de textos narrativos es una tarea más sencilla que la de textos expositivos, y que este efecto es consistente en diferentes grupos de edad (Clinton et al., 2020; Mar et al., 2021), por lo que es una distinción relevante al estudiar el desempeño en CL de niños y niñas en edad escolar.

Entre los diversos factores que inciden en el desempeño en la CL, se ha examinado en particular el rol que cumplen los procesos cognitivos y afectivos (Arán-Filippetti & López, 2016; Jacob & Parkinson, 2015; Martin & Ochsner, 2016). Dentro de los procesos cognitivos, se destaca el papel de las funciones ejecutivas (Arán-Filippetti & López, 2016; Follmer, 2018; Jacob & Parkinson,

2015), definidas como un conjunto de procesos cognitivos que permiten controlar o modular cogniciones, emociones y comportamientos, con el propósito de realizar conductas de manera eficaz dirigidas hacia un fin (Diamond, 2013; Nigg, 2017). Diversas investigaciones han analizado la relación de las funciones ejecutivas y el desempeño en lectura en niños y niñas de edad escolar (Canet-Juric et al., 2013; Corso et al., 2016; Nouwens et al., 2021), y han mostrado que aquellos con un mejor funcionamiento ejecutivo tienden a presentar mejores habilidades de lectura. En un metaanálisis sobre la relación entre las funciones ejecutivas y la CL, Follmer (2018) indicó que presentan una asociación moderada y positiva, en particular durante toda la edad escolar.

La memoria de trabajo (MT) es considerada uno de los principales procesos ejecutivos (Diamond, 2013; Hofmann et al., 2012). Es un sistema complejo de capacidad limitada que posibilita almacenar y procesar información de forma simultánea durante el transcurso de una tarea (Baddeley, 2012; Cowan, 2017) y tiene una importante influencia en el aprendizaje y el rendimiento académico, ya que es responsable del control de la atención y el procesamiento de la información, incluida la recuperación de la memoria a largo plazo (Cowan, 2014). En particular, la MT desempeña un papel clave en la CL y se la ha identificado como uno de los procesos que contribuye de manera más consistente a su adquisición y desarrollo (Follmer, 2018; Peng et al., 2018). La MT interviene en la CL posibilitando mantener la representación fonológica correspondiente a cada palabra, así como sus posibles combinaciones, durante la lectura. Además, la MT permite procesar diferentes tipos de información simultáneamente, retener palabras recientemente decodificadas, acceder a los significados de las palabras almacenados en la memoria a largo plazo, integrar los significados de frases y oraciones, y actualizar la información, lo que posibilita llevar a cabo un proceso complejo de construcción de significado (Alloway & Copello, 2013; Dehn, 2015). La MT desempeña un papel esencial al participar activamente en la retención de información relevante a medida que se lee el texto, almacenando y procesando simultáneamente información para su integración en un modelo mental coherente (Canet-Juric et al., 2013; Swanson & Alloway, 2012; Vernucci et al., 2017). Aunque, como se mencionó, la CL de textos expositivos puede resultar más demandante que la de textos narrativos, la evidencia sugiere que en niños y niñas a partir de cuarto grado de escolaridad

primaria la relación de la MT con ambos tipos de textos es comparable (Peng et al., 2018).

Respecto de los procesos afectivos y su relación con las habilidades académicas, ha cobrado interés la tolerancia al distrés (TD) (Andrés et al., 2017). La TD es la capacidad de tolerar estados emocionales negativos con la intención de alcanzar un objetivo (Ameral et al., 2014). En el contexto escolar, los estudiantes deben desarrollar con frecuencia actividades complejas y prolongadas en el tiempo, que pueden generar emociones negativas. Por lo tanto, tolerar estas emociones con el fin de cumplir los objetivos académicos resulta útil para los estudiantes (Graziano et al., 2007). Los niños y niñas que poseen dificultades o una menor capacidad en comparación con sus pares para tolerar y manejar estas emociones podrían mostrar inconvenientes para concentrarse, persistir y desempeñarse en las tareas escolares que se les presenten (Ivcevic & Brackett, 2014). La TD puede considerarse una habilidad que ayuda a persistir en las tareas académicas cuando estas resulten molestas, frustrantes o aburridas.

Siguiendo lo anterior, la TD podría contribuir al desarrollo y consolidación de la CL durante la escolaridad, pero son escasos los estudios que han analizado la relación entre estas dos variables. Por ejemplo, Howse et al. (2003) indicaron que la TD comportamental en niños de jardín de infantes se relaciona de manera positiva con sus habilidades de adquisición de la lectura. Por su parte, Andrés et al. (2017) encontraron que, en niños y niñas de 9 a 11 años, la TD es un predictor significativo de la CL de textos expositivos, pero no de la CL de textos narrativos. Esto podría deberse a que el aprendizaje se vería obstaculizado por la baja capacidad en el manejo de estados displacenteros, los cuales influyen en los procesos atencionales durante la realización de una tarea compleja, como la lectura de un texto. De hecho, es posible que la TD contribuya a la CL de textos expositivos dado que la complejidad de estos puede provocar emociones displacenteras que deben tolerarse para poder llevar a cabo adecuadamente la lectura. Por su parte, la CL de textos narrativos no requeriría la TD, ya que estos textos no conllevarían emociones negativas comparables, debido a que suponen una menor dificultad (Clinton et al., 2020; Mar et al., 2021). Sin embargo, la evidencia disponible es aún escasa para comprender de manera adecuada el papel de la TD en la CL.

Diversos estudios han indicado que la MT desempeña un rol en la regulación emocional y específicamente en la TD (Bjekić et al., 2018; Pe et al., 2013; Schmeichel & Tang, 2014; Schmeichel et al., 2008). Por lo tanto, para conocer de

manera más precisa el papel de la TD en la CL sería beneficioso tomar en consideración conjuntamente el efecto de la MT. Hasta el momento se han registrado dos estudios que controlaron el efecto de los procesos ejecutivos, en especial de la MT, en la relación de la regulación emocional con el desempeño académico (Andrés et al., 2020; LaFavor, 2012). LaFavor (2012) analizó el impacto de las funciones ejecutivas y la competencia socioemocional—específicamente la comprensión y el control emocional—en el funcionamiento conductual y el logro académico de 86 niños y niñas de 9 a 11 años que residían en refugios de emergencia. Andrés et al. (2020), por su parte, analizaron la relación de las estrategias para la regulación emocional de reevaluación cognitiva y manejo emocional aplicadas a tareas escolares para el hogar sobre el desempeño académico, controlando dificultades de MT en niños y niñas de 9 a 11 años. Estos estudios han encontrado que la capacidad explicativa de la regulación emocional disminuye al considerar el efecto de la MT, aunque dicha capacidad continúa siendo significativa. Esto sugiere una contribución explicativa única de la regulación emocional más allá de la contribución de la MT. Sin embargo, la evidencia acerca de la contribución específica de la TD a la CL en niños y niñas de edad escolar es aún escasa.

Con base en las consideraciones anteriores, el objetivo de este trabajo es analizar la capacidad explicativa de la TD en la CL, tomando en consideración conjuntamente el rol de la MT en niños y niñas escolarizados de 9 a 12 años. Específicamente, en función de los antecedentes, se espera que la MT y la TD se asocien de manera positiva y significativa con el desempeño en CL de textos expositivos, mientras que la MT se asocie de manera positiva y significativa con el desempeño en CL de textos narrativos; no obstante, se espera que la TD no se asocie de manera significativa con esta última. Estudiar el período de edad entre los 9 y 12 años resulta de particular interés ya que las habilidades académicas se encuentran en plena consolidación (Pickering, 2006). Se ha indicado que el desarrollo de la lectura es un proceso acumulativo en el que se pasa de una fase en la que se aprende a leer, hasta aproximadamente los 9 años, a otra, que se caracteriza porque se comienza a leer para aprender (Etmanskie et al., 2016; Peng et al., 2018). En esta última fase, los niños y niñas presentan un mejor nivel de lectura al contar con una decodificación más fluida y un vocabulario creciente, pero comienzan a enfrentar textos más extensos y complejos, por lo que conocer los factores cognitivos y afectivos que inciden sobre el desempeño en CL tanto de textos narrativos como expositivos es de gran relevancia.

Método

Diseño

Se implementó un diseño no experimental, transversal y correlacional (Hernández-Sampieri et al., 2010).

Participantes

Se utilizó una muestra de tipo intencional compuesta por 211 niños y niñas (117 niñas: 55.5%; 94 niños: 44.5%) de 9 a 12 años ($M = 10.94$; $DE = 0.87$ años) que asistían a cuarto ($n = 60$: 28.4%), quinto ($n = 85$: 40.3%) y sexto año ($n = 66$: 31.3%) de educación primaria en dos escuelas de gestión pública de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Todos los participantes contaban con visión normal o corregida a normal, y se buscó conformar una muestra de población general sin valorar como criterio de exclusión el que se contara con alguna necesidad educativa especial o dificultades del aprendizaje. Se calculó el estatus socioeducativo de las familias de los participantes, las cuales fueron clasificadas como pertenecientes a un estatus bajo (43: 20.4%), medio-bajo (67: 31.8%), medio (52: 24.6%), medio-alto (42: 19.9%) y alto (7: 3.3%).

Instrumentos

Tolerancia al distrés

Se utilizó el “Indicador comportamental de resiliencia al distrés” (BIRD) (Lejuez et al., 2006). Esta tarea cuantifica el tiempo en que el participante se mantiene en una actividad que genera malestar emocional al incrementar progresivamente su dificultad hasta que su resolución se vuelve prácticamente imposible. Consiste en observar en la pantalla de la computadora una fila de cuadros con números en su interior (dispuestos del 1 al 10) en la que un punto verde se posiciona sobre uno de estos cuadros. El participante debe seleccionar—haciendo clic con el ratón—el cuadrado en el que apareció el punto verde antes de que desaparezca. Si lo hace correctamente, un pájaro que aparece en la pantalla se liberará de su jaula y se lo escuchará piar (lo que sumará 1 punto), mientras que, si no llega a seleccionar el cuadrado antes de que el punto verde desaparezca, se escuchará un sonido desagradable y el pájaro permanecerá en su jaula (no se suma ningún punto).

La tarea está conformada por tres bloques de distinta duración que, además, cuentan con intervalos de tiempo

variables en la presentación de los puntos verdes. El primer bloque tiene una duración de 3 minutos, con intervalos de 5 segundos entre la aparición de los puntos verdes. En caso de responder correctamente se reduce el intervalo en medio segundo y, en caso contrario, se incrementa en medio segundo. El segundo bloque tiene una duración de 5 minutos. Durante los primeros 4 la duración del intervalo entre las apariciones de los puntos verdes será el promedio de duración de los intervalos del bloque 1, luego, durante el último minuto, el intervalo se reduce a la mitad, de modo que la tarea se torna casi imposible de resolver. Finalmente, los participantes tienen un breve descanso y pasan al tercer bloque. Este tiene una duración máxima de 5 minutos y la velocidad del intervalo de aparición de los puntos verdes es la misma que la del último minuto del bloque previo. En este bloque se agrega un botón de *escape*, que permite al participante abandonar la tarea, si así lo quiere. Se obtiene como indicador de la TD el tiempo en segundos que el participante persiste en el tercer bloque de la tarea, por lo que un mayor tiempo de persistencia indica una mejor TD. La tarea ha mostrado indicadores adecuados de validez de constructo en niños y niñas de 9 a 11 años del medio local (Andrés et al., 2017).

Memoria de trabajo verbal

Se utilizó la tarea de MT verbal perteneciente a la batería informatizada de Tareas de Autorregulación Cognitiva (TAC) (Introzzi & Canet-Juric, 2019). Esta tarea, basada en el paradigma dual (Hale et al., 1997), requiere la ejecución de una tarea primaria de retención a corto plazo de información verbal, intercalada con una tarea secundaria cuyo objetivo es producir interferencia, interrumpiendo la implementación de estrategias que pudieran facilitar el mantenimiento de la información de la tarea primaria. En cada ensayo se presentan secuencialmente en la pantalla dígitos entre 0 y 9 de diferentes colores (p. ej., rojo, verde o azul) durante 2000 ms, con un intervalo de 1000 ms. Inmediatamente desaparece cada dígito, el participante debe indicar verbalmente el color del dígito recién presentado. Una vez finalizada la presentación de la secuencia, el participante debe seleccionar con el cursor los dígitos que hubieron aparecido en el mismo orden en que se presentaron.

La tarea está compuesta por una serie de bloques de tres ensayos con secuencias de una misma cantidad de estímulos. Se inicia con la presentación de un bloque

con ensayos compuestos por secuencias de dos dígitos, y puede proseguir hasta un bloque compuesto por ensayos de 9 dígitos. Para pasar de un bloque al siguiente, en el que se agrega un estímulo a recordar, el participante necesita responder correctamente al menos dos de los tres ensayos de cada bloque. Si no logra esta cantidad, la tarea se interrumpe. El indicador de la MT es la cantidad total de ensayos correctos. Esta tarea ha mostrado adecuada validez de constructo, concurrente y de criterio externo, así como niveles aceptables de confiabilidad ($\alpha = .70$) en niños y niñas argentinos de 6 a 12 años (Canet-Juric et al., 2015, 2018).

Comprensión lectora de texto narrativo y expositivo

Se utilizó una prueba de *screening* de CL para niños y niñas de cuarto grado de educación primaria (Abusamra et al., 2021). Esta prueba consiste en dos textos, uno narrativo y otro expositivo, sobre el que se formulan trece y doce preguntas, respectivamente. Cada pregunta cuenta con tres opciones de respuesta, siendo solo una la opción correcta, mientras que las dos opciones restantes son distractores con diverso grado de proximidad semántica a la respuesta correcta. Los textos se proporcionaron en formato impreso de manera individual y estuvieron disponibles durante la resolución de la tarea, pudiendo ser consultados por los participantes. Para responder, se solicitó a los niños y niñas que seleccionaran la opción correcta dentro de las opciones presentadas marcándola con un lápiz. Las preguntas que se formularon sobre cada texto fueron diseñadas teniendo como base las diferentes áreas de la CL que evalúa el "Test Leer para Comprender" (Abusamra et al., 2010). El texto narrativo relata una situación de un partido de fútbol, mientras que el texto expositivo describe características de las vacunas. Ambos abordan temáticas relacionadas con contenidos y escenarios habituales para ellos. Se utilizó como indicador del nivel de CL la cantidad total de respuestas correctas en cada texto (consistencia interna: texto narrativo $\alpha = .64$; texto expositivo $\alpha = .68$).

Estatus socioeducativo

Se envió a los padres o tutores una encuesta semiestructurada breve en la que se indagaron datos respecto del principal sostén económico de la familia: (a) nivel educativo, según una escala basada en el sistema edu-

cativo argentino (Pascual et al., 1993), y (b) nivel ocupacional, que se clasificó con base en la Escala de Grupos Ocupacionales para Argentina (EGO70) (Sautú, 1989). El estatus socioeducativo se estimó a través del Índice de Hollingshead (2011), ponderando conjuntamente (a) y (b). La puntuación resultante se clasificó en cinco grupos: bajo, medio-bajo, medio, medio-alto y alto. Este procedimiento ha sido previamente utilizado en estudios con niños y niñas de edad escolar en el medio local (Andrés et al., 2017; Vernucci et al., 2017, 2021).

Procedimiento y aspectos éticos

Se informó a los padres o tutores de los participantes y a los directivos de las instituciones educativas los objetivos y las actividades del estudio. Los instrumentos fueron administrados a los participantes en dos sesiones con una duración aproximada de 30 minutos cada una y con una semana de distancia entre ellas. En la primera sesión se administraron de manera individual las medidas informatizadas de MT verbal y de TD. En la segunda sesión se administraron de manera grupal los *screening* de CL. La encuesta para recabar datos acerca del estatus social de las familias fue enviada en un sobre cerrado a través del cuaderno de comunicaciones escolares de cada participante y, una vez completada por los padres o tutores, fue recibida por el mismo medio. Las actividades tuvieron lugar dentro del espacio y el horario escolar habitual al que concurrían los participantes.

Este estudio es parte de un proyecto mayor evaluado y aprobado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de Argentina (Código de proyecto: PICT1614/2017). De acuerdo con la Ley Provincial 11044, las investigaciones que incluyen procedimientos de rutina, ya evaluados científicamente, pueden ser consideradas de mínimo riesgo. Este estudio observó los procedimientos estipulados en la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013) y los lineamientos dados por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (2006) para el comportamiento ético en las ciencias sociales y las humanidades. Se solicitó el consentimiento informado de padres o tutores, así como el asentimiento de los participantes al momento de llevar a cabo las actividades. Solo aquellos participantes que contaban con el consentimiento informado y que brindaron su asentimiento formaron parte del presente estudio.

Plan de análisis de datos

Primero, se realizaron análisis descriptivos de las variables, con lo que se obtuvo media, desvío estándar, asimetría y curtosis. Se evaluó la normalidad de la distribución de cada variable a partir de los valores de asimetría y curtosis, considerando normales las distribuciones con valores de ± 1 , y siendo aceptables valores hasta ± 2 (Field, 2013; George & Mallery, 2016). Segundo, se realizaron análisis de correlación bivariada, calculando el coeficiente r de Pearson y parciales y controlando el efecto de la edad debido al rango amplio considerado en este estudio. Tercero, se efectuaron análisis de regresión lineal múltiple. Se especificó un modelo para

la CL de cada tipo de texto (narrativo o expositivo), ingresando como predictores las variables *edad*, *MT verbal* y *TD*, así como las interacciones entre dichas variables: *edad* \times *MT verbal*; *edad* \times *TD*, y *MT verbal* \times *TD*. Para estimar el tamaño del efecto de cada predictor, se obtuvieron los coeficientes r^2 ^{semparcial} que permitieron estimar la contribución única de cada predictor al modelo (Field, 2013). Se verificó el cumplimiento de supuestos para los análisis de regresión (linealidad, homocedasticidad, ausencia de multicolinealidad, independencia y normalidad de los residuos estandarizados) (Field, 2013). Los análisis se llevaron a cabo utilizando el software de acceso abierto JASP Versión 0.13 (JASP Team, 2020).

Resultados

Análisis descriptivos

En la tabla 1 se presentan los datos estadísticos descriptivos de las variables bajo estudio. Los valores de

asimetría y curtosis permiten suponer que las distribuciones de las variables presentan una distribución normal.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables bajo estudio

| Variable | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DE</i> | Mín. | Máx. | Asimetría | Curtosis |
|-------------------------------|----------|----------|-----------|------|-------|-----------|----------|
| Edad | 211 | 10.94 | 0.88 | 9.34 | 12.58 | -0.11 | -1.06 |
| TD | 211 | 202.80 | 96.88 | 1.51 | 300 | -0.40 | -1.32 |
| MT verbal | 211 | 5.24 | 2.04 | 0 | 10 | -0.02 | -0.26 |
| CL de texto narrativo | 203 | 9.07 | 2.46 | 3 | 13 | -0.33 | -0.69 |
| CL de texto expositivo | 199 | 7.80 | 2.58 | 0 | 12 | -0.46 | -0.33 |

Nota. CL: comprensión lectora; MT: memoria de trabajo; TD: tolerancia al distrés.

No se observaron diferencias significativas ($p > .05$ en todos los casos) entre niños y niñas en edad, $t(209) = 0.65$; *TD*, $t(209) = -0.819$, *MT verbal*, $t(209) = -0.696$; *CL de texto narrativo*, $t(201) = -1.660$; *CL de texto expositivo*, $t(197) = 0.982$. Tampoco se hallaron diferencias significativas ($p > .05$ en todos los casos) en función del nivel de ESE en edad, $F(4, 206) = 0.118$; *TD*, $F(4, 206) = 1.312$; *MT verbal*, $F(4, 206) = 0.882$; *CL de texto narrativo*, $F(4, 198) = 1.053$; *CL texto expositivo*, $F(4, 194) = 0.608$.

Análisis de correlación

La tabla 2 presenta las correlaciones bivariadas entre las variables. Los coeficientes ubicados por debajo de la diagonal corresponden a los coeficientes r de Pearson, mientras que por encima de la diagonal se presentan los coeficientes de correlación parcial controlando el efecto de la edad.

Tabla 2. Correlaciones bivariadas entre las variables bajo estudio

| Variable | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------|----------|--------|----------|----------|----------|
| 1. Edad | - | - | - | - | - |
| 2. TD | 0.073 | - | -0.046 | 0.092 | 0.068 |
| 3. MT verbal | 0.202** | -0.028 | - | 0.160* | 0.194** |
| 4. CL de texto narrativo | 0.325*** | 0.106 | 0.218** | - | 0.462*** |
| 5. CL de texto expositivo | 0.290*** | 0.082 | 0.233*** | 0.512*** | - |

Nota. CL: comprensión lectora; MT: memoria de trabajo; TD: tolerancia al distrés. Los valores informados por debajo de la diagonal corresponden a los coeficientes de correlación de Pearson, mientras que los valores por encima de la diagonal corresponden a correlaciones parciales controladas por la edad en años.
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Análisis de regresión

Se evaluó el cumplimiento de los supuestos para los análisis en cada uno de los modelos propuestos (Field, 2013). Se elaboraron dos modelos de regresión lineal múltiple que incluyeron como variables predictoras *edad*, *MT verbal* y *TD*, así como las interacciones *edad* × *MT verbal*, *edad* × *TD*, y *MT verbal* × *TD*. Las variables de criterio fueron en cada caso el nivel de desempeño en CL del texto narrativo y CL del texto expositivo. Los diagramas de dispersión de los residuos estandarizados contra los residuos predichos no mostraron una relación clara, lo que indica linealidad y homocedasticidad. Los residuos estandarizados no mostraron correlaciones, según el estadístico de Durbin-Watson, $d = 1.740$, $p < .05$, lo que, a su vez, sugiere independencia de los residuos. Asimismo, los residuos estandarizados se distribuyeron normalmente en ambos modelos ($M = 0.00$; $DE = 0.99$). Los casos considerados *outliers* se encontraron dentro de lo esperado. La presencia de residuales mayores de $\pm 2 DE$ en el modelo CL de texto narrativo fue de 5 sobre 203 casos (2.5%), y no se registraron residuales mayores de $\pm 3 DE$. Por su parte, la presencia de residuales mayores de $\pm 2 DE$ en el modelo CL de texto expositivo

fue de 6 sobre 199 casos (3%), y solo uno de ellos (0.5%) presentó un valor residual superior a $\pm 3 DE$. Por último, no se registró evidencia de colinealidad; considerando ambos modelos, el rango de valores de Tolerancia fue de .921-.998 y de VIF, 1.002-1.085. En conjunto, estos resultados sugieren el cumplimiento de los supuestos en ambos modelos.

Respecto del modelo de CL de texto narrativo como variable de criterio, los resultados muestran que el modelo propuesto resulta significativo, $F(6, 196) = 5.550$, $p < .001$, $R^2 = .145$. Se observó que los niños y niñas de mayor edad, así como con un mayor nivel de *MT verbal*, presentaron una mejor CL del texto narrativo, mientras que la *TD* no representó un predictor significativo y las interacciones entre predictores tampoco contribuyeron de manera significativa (tabla 3). Del mismo modo, en el modelo de CL de texto expositivo, los resultados muestran que el modelo propuesto resulta significativo, $F(6, 192) = 5.137$, $p < .001$, $R^2 = .123$. Se observa que los niños y niñas de mayor edad, así como con un mayor nivel de *MT verbal*, presentan una mejor CL del texto expositivo, pero ni la *TD* ni las interacciones entre los predictores contribuyen de forma significativa (tabla 3).

Tabla 3. Análisis de regresión lineal múltiple para el desempeño en comprensión lectora de texto narrativo y expositivo

| | CL de texto narrativo | | | | | | CL de texto expositivo | | | | | |
|-------------------------|-----------------------|-------------|---------|----------|----------|---------------------|------------------------|-------------|---------|----------|----------|---------------------|
| | <i>b</i> | SE <i>b</i> | β | <i>t</i> | <i>p</i> | $r^2_{sempiarcial}$ | <i>b</i> | SE <i>b</i> | β | <i>t</i> | <i>p</i> | $r^2_{sempiarcial}$ |
| Constante | -1.55 | 2.08 | | -0.75 | .457 | | -2.06 | 2.23 | | -0.93 | .356 | |
| Edad en años | 0.82 | 0.19 | 0.29 | 4.30 | <.001 | 0.08 | 0.75 | 0.20 | 0.25 | 3.66 | <.001 | 0.06 |
| TD | <0.01 | <0.01 | 0.11 | 1.58 | .115 | 0.01 | <0.01 | <0.01 | 0.08 | 1.23 | .219 | 0.01 |
| MT verbal | 0.20 | 0.08 | 0.16 | 2.41 | .017 | 0.03 | 0.22 | 0.09 | 0.18 | 2.55 | .012 | 0.03 |
| Edad × MT verbal | 0.03 | 0.10 | 0.02 | 0.29 | .769 | <0.01 | 0.16 | 0.10 | 0.11 | 1.55 | .123 | 0.01 |
| Edad × TD | <-0.01 | <0.01 | -0.07 | -1.03 | .303 | <0.01 | <-0.01 | <0.01 | -0.06 | -0.84 | .400 | <0.01 |
| MT verbal × TD | <0.01 | <0.01 | 0.01 | 0.07 | .947 | <0.01 | <-0.01 | <0.01 | -0.04 | -0.56 | .577 | <0.01 |

Nota. CL: comprensión lectora; MT: memoria de trabajo; TD: tolerancia al distrés.

Discusión

El presente trabajo se propuso analizar la capacidad explicativa de la TD en la CL, considerando conjuntamente el rol de la MT en niños y niñas de 9 a 12 años. En primer lugar, se hipotetizó que la MT se asociaría de manera positiva y significativa con el desempeño en CL de textos narrativos, mientras que la TD no contribuiría significativamente a la comprensión de este tipo de textos. Los resultados indicaron que, como era esperable, a mayor edad los niños exhiben una mejor CL de textos narrativos. Respecto a la contribución de la MT, los resultados están en línea con estudios previos (Follmer, 2018; Peng et al., 2018), los cuales han mostrado que dicho proceso participa activamente en la CL, posibilitando almacenar y procesar la información necesaria para la elaboración de una representación del sentido del texto (Baddeley, 2012; Cowan, 2017). Este resultado es importante porque, aun sabiendo que los textos narrativos pueden resultar de menor complejidad, dado que representan situaciones y significados familiares para los niños y niñas (Mar et al., 2021; Oakhill et al., 2015; Weaver &

Kintsch, 1991), la MT contribuye al desempeño en la CL en este tipo de textos. Respecto a la TD, los resultados se encontraron de acuerdo con lo esperado, ya que no se identificó como un predictor significativo de la CL de textos narrativos. Esto sugiere que la habilidad para tolerar estados emocionales negativos con el fin de alcanzar un objetivo (Ameral et al., 2014) no es necesaria para llevar a cabo la lectura de este tipo de textos. Como indican estudios previos (Andrés et al., 2017), esto podría deberse a que los textos narrativos no supondrían una dificultad en la lectura para los niños y niñas a partir de los 9 años que sea lo suficientemente alta como para generar emociones displacenteras o negativas. Esto se corresponde con la evidencia previa respecto a la dificultad de estos tipos de textos (Clinton et al., 2020; Mar et al., 2021).

En segundo lugar, se hipotetizó que la MT y la TD se asociarían de manera positiva y significativa con el desempeño en la CL en textos expositivos. Respecto a la contribución de la MT, los resultados estuvieron

en concordancia con esta hipótesis, mostrando que los niños y niñas con una mayor capacidad de MT tuvieron un mejor desempeño en la CL de textos expositivos. Este tipo de texto presenta vocabulario y significados de mayor complejidad, así como una estructura menos familiar que la de los textos de tipo narrativo, lo que da lugar a mayor dificultad en el procesamiento de la información para los niños de estas edades (De Mier et al., 2012; Mar et al., 2021). Tomando esto en consideración, el logro de una adecuada CL de este tipo de texto requiere la intervención activa de la MT, por ejemplo, accediendo a los significados de las palabras en la memoria a largo plazo y manteniendo dichos significados de manera activa para integrarlos con las frases y oraciones leídas previamente, a fin de actualizar las representaciones en la memoria de manera controlada para dar lugar a un modelo mental integrado del texto (Abusamra & Joannette, 2012; Canet-Juric et al., 2013).

Por otra parte, contrario a lo esperado, encontramos que la TD no contribuyó de manera significativa a la CL de textos expositivos. La hipótesis se basó en que para los niños y niñas a partir de cuarto grado (alrededor de los 9 años), la CL de textos expositivos resulta de mayor dificultad que la de textos narrativos, lo que podría dar lugar a emociones negativas o displacenteras (Andrés et al., 2017; Kikas & Silinskis, 2016). Además, estudios previos (Andrés et al., 2017) han mostrado que la TD contribuye a la CL de este tipo de texto y no a la de textos narrativos. Una posible explicación a estos resultados podría asociarse con que el aporte de la MT no ha sido considerado previamente en conjunto con la TD. Dado que el efecto de esta última variable es pequeño, la inclusión de la MT en el modelo puede haber causado que la TD no contribuyera de manera significativa. Sin embargo, otra posibilidad es que el texto no haya representado una dificultad tal para la comprensión de los niños y niñas como para que se produjeran emociones displacenteras que hubieran hecho necesaria la intervención de la TD. De hecho, la correlación entre TD y CL del texto expositivo fue baja y no significativa, lo que estaría a favor de esta explicación.

En síntesis, los resultados del presente estudio indican que, al ser consideradas conjuntamente en niños y niñas de 9 a 12 años, la MT verbal contribuye al desempeño en CL tanto de textos narrativos como expositivos, mientras que la TD no aporta a la CL de ninguno de ambos tipos de texto. Estos resultados deben considerarse tomando en cuenta algunas limitaciones del presente

trabajo. Una de ellas es que la TD fue evaluada únicamente de manera comportamental, por lo que futuros trabajos podrían complementar el estudio del rol de la TD en la CL, así como otras habilidades académicas, con medidas de autoinforme. Por otra parte, para evaluar la MT se utilizó solo una medida verbal, con estímulos numéricos. Se ha señalado que la relación entre MT y lectura es afectada por el tipo de estímulos utilizados en las tareas con las que se evalúa a la MT, dado que las tareas que implican almacenamiento y procesamiento de estímulos verbales (p. ej., letras, palabras o frases) tienden a estar más fuertemente asociadas con el desempeño en lectura que tareas que utilizan estímulos numéricos (como en el presente estudio) o visoespaciales (Peng et al., 2018). Por ello, puede pensarse que una estimación más detallada de la relación de MT y TD con la CL podría obtenerse si en próximos estudios sobre el tema se utilizaran también tareas de MT de diferentes modalidades. Asimismo, una mejor estimación del rol de la TD en la CL podría obtenerse si se incluyeran otros predictores de la CL, como lo son el vocabulario, la decodificación de textos y otras funciones ejecutivas (Follmer, 2018).

Podría resultar de interés explorar el papel de la TD en el desempeño en lectura en niños y niñas de menor edad, ya que comprender un texto podría considerarse cognitivamente más demandante en edades más tempranas, en tanto hay menor fluidez en la decodificación y el vocabulario tiene menor extensión. Esto podría generar mayor cantidad o intensidad de emociones negativas que demanden una intervención más activa de la TD. A su vez, podría analizarse la existencia de una intervención diferencial de la TD en el desempeño lector, contemplando un rango etario más amplio y estableciendo comparaciones entre distintas etapas (p. ej., hasta 9 años y mayores).

Finalmente, se espera que estos resultados contribuyan a comprender el rol de factores cognitivos y afectivos en el desempeño en habilidades académicas en niños y niñas de edad escolar y precisar el rol de procesos que han sido menos estudiados respecto de la CL, como el caso de la TD. Por otro lado, el estudio aporta resultados de interés para identificar el papel de la regulación emocional en habilidades de gran relevancia para el desempeño académico y en la vida cotidiana, como lo es la CL. Entre los 9 y 12 años, las habilidades académicas se encuentran en plena consolidación (Pickering, 2006). Especialmente con respecto de la lectura, los niños y niñas mejoran en sus habilidades de decodificación y

comprensión, ampliando y complejizando su vocabulario, pasando de aprender a leer a leer para aprender (Etmanskie et al., 2016; Peng et al., 2018). En esta etapa la incorporación de contenidos está dada principalmente a partir de la lectura de materiales que progresivamente

ganan complejidad. Conocer de qué manera inciden no solo procesos cognitivos sino también afectivos en la CL de distintos tipos de texto contribuiría a identificar aquellos niños y niñas que podrían presentar dificultades en el logro de aprendizajes mediante la lectura.

Referencias

- Abusamra, V., & Joannette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), i-iv. https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/105/72
- Abusamra, V., Canet-Juric, L., Cartoceti, R., Olariaga, Y., & Andrés, M. L. (2021). *Baremos de screening de evaluación de la comprensión lectora para 4° y 5° grado* [Manuscrito inédito].
- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para Comprender TLC: Evaluación de la comprensión de textos*. Paidós.
- Alloway, T. P. & Copello, E. (2013). Working memory: The what, the why, and the how. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 30(2), 105-118. <https://doi.org/10.1017/edp.2013.13>
- Ameral, V., Palm Reed, K., Cameron, A., & Armstrong, J. (2014). What are measures of distress tolerance really capturing? A mixed methods analysis. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, 1(4), 357-369. <https://doi.org/10.1037/cns0000024>
- Andrés, M. L., Stelzer, F., Vernucci, S., Canet-Juric, L., Galli, J. I., & Navarro Guzmán, J. I. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: Relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma Psicológica*, 24(2), 79-86. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.07.001>
- Andrés, M. L., Vernucci, S., García Coni, A., Richard's, M. M., Amazzini, M., & Paradiso, R. (2020). Regulación emocional y memoria de trabajo en el desempeño académico. *Ciencias Psicológicas*, 14(2), e-2284. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i2.2284>
- Arán-Filippetti, V., & López, M. B. (2016). Predictores de la comprensión lectora en niños y adolescentes: el papel de la edad, el sexo y las funciones ejecutivas. *Cuadernos de Neuropsicología*, 10(1), 23-44. <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/219/232>
- Baddeley, A. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1-29. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422>
- Bjekić, J., Živanović, M., Purić, D., Oosterman, J., & Filipović, S. (2018). Pain and executive functions: a unique relationship between Stroop task and experimentally induced pain. *Psychological Research*, 82(3), 580-589. <https://doi.org/10.1007/s00426-016-0838-2>
- Canet-Juric, L., Andrés, M. L., Burin, D. I., & Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con bajos rendimientos en comprensión lectora. *Anales de Psicología*, 29(3), 996-1005. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.138221>
- Canet-Juric, L., Introzzi, I., & Burin, D. I. (2015). Desarrollo de la capacidad de memoria de trabajo: efectos de interferencia inter e intra dominio en niños de edad escolar. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 7(1), 26-37. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/26-37>
- Canet-Juric, L., Stelzer, F., Andrés, M. L., Vernucci, S., Introzzi, I., & Burin, D. I. (2018). Evidencias de validez de una tarea computarizada de memoria de trabajo verbal y viso-espacial para niños. *Revista Interamericana de Psicología*, 52(1), 112-128. <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/356>
- Clinton, V., Taylor, T., Bajpayee, S., Davison, M., Carlson, S., & Seipel, B. (2020). Inferential comprehension differences between narrative and expository texts: a systematic review and meta-analysis. *Reading and Writing*, 33(9), 2223-2248. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10044-2>
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET]. (2006). *Lineamientos para el comportamiento ético en las ciencias sociales y humanidades. Resolución 2857/06*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <http://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf>

- Corso, H. V., Cromley, J., Sperb, T., & Salles, J. F. (2016). Modeling the relationship among reading comprehension, intelligence, socioeconomic status, and neuropsychological functions: The mediating role of executive functions. *Psychology and Neuroscience*, 9(1), 32-45. <https://doi.org/10.1037/pne0000036>
- Cowan, N. (2014). Working memory underpins cognitive development, learning, and education. *Educational Psychology Review*, 26(2), 197-223. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9246-y>
- Cowan, N. (2017). The many faces of working memory and short-term storage. *Psychonomic Bulletin and Review*, 24(4), 1158-1170. <https://doi.org/10.3758/s13423-016-1191-6>
- De Mier, M. V., Borzone, A. M., & Cupani, M. (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. *Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 18-33. https://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/79
- Dehn, M. (2015). *Essentials of working memory assessment and intervention*. Wiley.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Etmanskie, J., Partanen, M., & Siegel, L. (2016). A longitudinal examination of the persistence of late emerging reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 21-35. <https://doi.org/10.1177/0022219414522706>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4.ª ed.). Sage.
- Follmer, D. J. (2018). Executive function and reading comprehension: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 53(1), 42-60. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1309295>
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step* (14.ª ed.). Routledge.
- Graziano, P., Reavis, R., Keane, S. P., & Calkins, S. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Hale, S., Bronik, M., & Fry, A. (1997). Verbal and spatial working memory in school-age children: Developmental differences in susceptibility to interference. *Developmental Psychology*, 33(2), 364-371. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.364>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Bapstista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). Mc Graw-Hill.
- Hofmann, W., Schmeichel, B., & Baddeley, A. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(3), 174-180. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006>
- Hollingshead, A. B. (2011). Four factor index of social status. *Yale Journal of Sociology*, 8, 21-52. https://sociology.yale.edu/sites/default/files/files/yjs_fall_2011.pdf#page=21
- Howse, R., Calkins, S., Anastopoulos, A., Keane, S., & Shelton, T. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14(1), 101-119. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1401_7
- Introzzi, I., & Canet-Juric, L. (2019). TAC: *Tareas de Autorregulación Cognitiva*. CONICET. <https://tac.com.ar/evaluacion/>
- Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.06.005>
- Jacob, R., & Parkinson, J. (2015). The potential for school-based interventions that target executive function to improve academic achievement: A review. *Review of Educational Research*, 85(4), 512-552. <https://doi.org/10.3102/0034654314561338>
- JASP Team. (2020). JASP (Versión 0.13) [Software].

- Kikas, E., & Silinskas, G. (2016). Task persistence mediates the effect of children's literacy skills on mothers' academic help. *Educational Psychology, 36*(5), 975-991. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1045836>
- LaFavor, T. (2012). *The impact of executive function and emotional control and understanding on the behavioral functioning and academic achievement of children living in emergency homeless shelters* [Tesis doctoral]. University of Minnesota.
- Lejuez, C., Daughters, S., Danielson, C., & Ruggiero, K. (2006). *The Behavioral Indicator of Resiliency to Distress (BIRD)* [Manuscrito inédito].
- Li, P., & Clariana, R. (2019). Reading comprehension in L1 and L2: An integrative approach. *Journal of Neurolinguistics, 50*, 94-105. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2018.03.005>
- Mar, R., Li, J., Nguyen, A., & Ta, C. (2021). Memory and comprehension of narrative versus expository texts: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin and Review, 28*(3), 732-749. <https://doi.org/10.3758/s13423-020-01853-1>
- Martin, R., & Ochsner, K. (2016). The neuroscience of emotion regulation development: Implications for education. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 10*, 142-148. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.06.006>
- Nigg, J. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 58*(4), 361-383. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12675>
- Nouwens, S., Groen, M., Kleemans, T., & Verhoeven, L. (2021). How executive functions contribute to reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology, 91*(1), 169-192. <https://doi.org/10.1111/bjep.12355>
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension*. Routledge.
- Pascual, L., Galperín, C., & Bornstein, M. (1993). La medición del nivel socioeconómico y la psicología evolutiva: El caso argentino. *Revista Interamericana de Psicología, 27*(1), 59-74. <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/download/786/680#page=67>
- Pe, M., Raes, F., & Kuppens, P. (2013). The cognitive building blocks of emotion regulation: Ability to update working memory moderates the efficacy of rumination and reappraisal on emotion. *PLoS ONE, 8*(7), Article e69071. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069071>
- Peng, P., Barnes, M., Wang, C., Wang, W., Li, S., Swanson, H. L., Dardick, W., & Tao, S. (2018). A meta-analysis on the relation between reading and working memory. *Psychological Bulletin, 144*(1), 48-76. <https://doi.org/10.1037/bul0000124>
- Pickering, S. (Ed.). (2006). *Working memory and education*. Academic Press.
- Sautú, R. (1989). *Teoría y técnica en la medición del estatus ocupacional: Escalas objetivas de prestigio* [Documento de trabajo]. Instituto de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Schmeichel, B., & Tang, D. (2014). The relationship between individual differences in executive functioning and emotion regulation: A comprehensive review. En J. P. Forgas & E. Harmon-Jones (Eds.), *Motivation and its regulation. The control within* (pp. 133-152). Psychology Press.
- Schmeichel, B., Volokhov, R., & Demaree, H. (2008). Working memory capacity and the self-regulation of emotional expression and experience. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*(6), 1526-1540. <https://doi.org/10.1037/a0013345>
- Swanson, H. L., & Alloway, T. P. (2012). Working memory, learning, and academic achievement. En K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra & J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 1: Theories, constructs, and critical issues* (pp. 327-366). American Psychological Association.

- Vernucci, S., Aydmune, Y., Andrés, M. L., Burin, D. I., & Canet-Juric, L. (2021). *Working memory and fluid intelligence predict reading comprehension in school-age children: A one-year longitudinal study*. *Applied Cognitive Psychology*, 35(4), 1115-1124. <https://doi.org/10.1002/acp.3841>
- Vernucci, S., Canet-Juric, L., Andrés, M. L., & Burin, D. I. (2017). Comprensión lectora y cálculo matemático: El rol de la memoria de trabajo en niños de edad escolar. *Psykhé*, 26(2), 1-13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.26.2.1047>
- Weaver, C., & Kintsch, W. (1991). Expository text. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *The handbook of reading research* (Vol. 2) (pp. 230-245). Longman.
- World Medical Association [WMA]. (2013). *WMA Declaration of Helsinki – Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects*. WMA. <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>

