

Artículo de Investigación

Planificación y memoria de trabajo como predictoras de la comprensión lectora

Planning and Working Memory as Predictors of Reading Comprehension

Planejamento e Memória de Trabalho como Preditores da Compreensão Leitora



Álvaro Federico Muchiut^{1*}  , Marcos Luis Pietto¹  ,
Paola Vaccaro¹  , María Belén Sánchez¹  

¹ Fundación Centro de Estudios Cognitivos. Instituto Superior de Neuropsicología. Departamento de Investigación. Resistencia, Chaco, Argentina

* **Correspondencia:** Álvaro F. Muchiut. Fundación Centro de Estudios Cognitivos, Instituto Superior de Neuropsicología, Av. San Martín 1544, CP. 3500, Resistencia, Chaco, Argentina. e-mail: dralvaromuchiut@gmail.com

Recibido: 2026-05-28 / **Aceptado:** 2026-06-30 / **Publicado:** 2026-07-09

RESUMEN

La comprensión lectora es esencial para el aprendizaje y el rendimiento académico, y se relaciona con diversas funciones ejecutivas. Sin embargo, pocos estudios han explorado si los autorreportes y reportes parentales de funciones ejecutivas pueden predecirla, pese a su mayor validez ecológica. Por lo que este estudio investigó cómo la percepción de las funciones ejecutivas desde diferentes fuentes explica la comprensión lectora en estudiantes secundarios. Se llevó a cabo un estudio cuantitativo transversal con 56 estudiantes de primer año de escuelas privadas del área metropolitana de Resistencia (Chaco, Argentina). Se evaluó la comprensión lectora con el test Leer para Comprender II y las funciones ejecutivas mediante la escala de autorreporte AFE y la de reporte parental FEP. Los resultados mostraron que la memoria de trabajo y la planificación desde la percepción de los padres, así como la planificación desde la percepción de los estudiantes, contribuyen de manera única al rendimiento en comprensión lectora. Estos hallazgos sugieren que las medidas indirectas capturan aspectos clave del funcionamiento ejecutivo, complementando las pruebas cognitivas tradicionales. Además, subrayan la necesidad de intervenciones dirigidas a promover las funciones ejecutivas en adolescentes e integrar diversas fuentes de evaluación para comprender mejor su impacto en la lectura.

Palabras clave: comprensión lectora; funciones ejecutivas; planificación; memoria de trabajo; nivel secundario

ABSTRACT

Reading comprehension is essential for learning and academic achievement and is related to various executive functions. However, few studies have explored whether self- and parent-reports of executive functions can predict it, despite their greater ecological validity. Therefore, this study investigated how perceptions of executive functions from different sources explain reading comprehension in secondary school students. A cross-sectional quantitative study was conducted with 56 first-year students from private schools in the metropolitan area of Resistencia (Chaco, Argentina). Reading comprehension was assessed with the Reading to Understand II test, and executive functions were assessed using the self-report AFE scale and the parent-report FEP scale. The results showed that working memory and planning from the parents' perceptions, as well as planning from the students' perceptions, uniquely contribute to reading comprehension performance. These findings suggest that indirect measures capture key aspects of executive functioning, complementing traditional cognitive tests. Furthermore, they emphasize the need for interventions aimed at promoting executive functions in adolescents and integrating diverse assessment sources to better understand their impact on reading.

Keywords: reading comprehension; executive functions; planning; working memory; secondary education

RESUMO

A compreensão leitora é essencial para a aprendizagem e o desempenho acadêmico, estando relacionada a diversas funções executivas. No entanto, poucos estudos exploraram se os autorrelatos e os relatos parentais das funções executivas podem predizê-la, apesar de sua maior validade ecológica. Assim, este estudo investigou como a percepção das funções executivas a partir de diferentes fontes explica a compreensão leitora em estudantes do ensino médio. Foi realizado um estudo quantitativo transversal com 56 estudantes do primeiro ano de escolas privadas da região metropolitana de Resistencia (Chaco, Argentina). A compreensão leitora foi avaliada por meio do teste Leer para Comprender II, e as funções executivas mediante a escala de autorrelato AFE e a escala de relato parental FEP. Os resultados mostraram que a memória de trabalho e o planejamento, segundo a percepção dos pais, bem como o planejamento segundo a percepção dos estudantes, contribuem de maneira única para o desempenho em compreensão leitora. Esses achados sugerem que as medidas indiretas capturam aspectos-chave do funcionamento executivo, complementando os testes cognitivos tradicionais. Além disso, ressaltam a necessidade de intervenções voltadas à promoção das funções executivas em adolescentes e da integração de diferentes fontes de avaliação para compreender melhor seu impacto na leitura.

Palavras-chave: compreensão leitora; funções executivas; planejamento; memória de trabalho; ensino médio

Forma sugerida de citar (APA):

Muchiut, Á. F., Pietto, M. L., Vaccaro, P., & Sánchez, M. B. (2026). Planificación y memoria de trabajo como predictoras de la comprensión lectora. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 3(3), 65-80. <https://doi.org/10.63415/saga.v3i2.405>



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora (en adelante CL) constituye uno de los caminos más importantes para acceder al conocimiento y es una habilidad básica para la adquisición de otros aprendizajes, siendo parte esencial en la vida cotidiana de los estudiantes. Es un proceso cognitivo de alto nivel, de construcción activa de significado mediante la puesta en marcha simultánea de: a) habilidades lingüísticas como la decodificación, el análisis sintáctico, el nivel de vocabulario, la velocidad de lectura, el reconocimiento de palabras, el conocimiento de reglas morfosintácticas; b) de funciones cognitivas como la memoria, la atención, el razonamiento; c) de conocimiento del mundo y de estrategias de lectura; y d) de funciones ejecutivas (en adelante FE) como la memoria de trabajo (en adelante MT), la planificación, la metacognición (Abusamra, et al., 2011; Ferroni, 2021 y García Gomar et al., 2023).

La CL no solo implica habilidades lingüísticas, sino que también depende de múltiples procesos cognitivos. Su desarrollo involucra la interacción de diversas capacidades, entre ellas las FE. Éstas comprenden un conjunto de competencias que permiten controlar, regular y planear las

conductas y los procesos cognitivos, mediante las cuales se pueden desarrollar actividades independientes, propositivas y productivas (Lezak, 1994). Son un grupo de habilidades y procesos cognitivos complejos involucrados en la regulación de emociones, pensamientos y comportamientos orientados a un fin; se hallan implicadas en la generación, supervisión, regulación, ejecución y el reajuste de conductas adecuadas para alcanzar objetivos complejos y novedosos que precisan una solución creativa (Tirapu-Ustárroz et al, 2018).

Estudios han considerado foco importante de análisis la relación entre FE y procesos de aprendizaje, dada su utilidad para comprender y dar respuesta a algunos problemas que se manifiestan en contextos educativos, así como para promover la mejora de las prácticas educativas y los procesos subyacentes implicados en el aprendizaje (Martínez Mesas, 2017). En esta línea, se ha demostrado que las FE constituyen un predictor del rendimiento académico, fundamentalmente durante la etapa escolar (Best et al., 2011; Lawson y Farah, 2017; Muchiut et al., 2021). Esto ha sido señalado en numerosos estudios que resaltan la importancia de las FE básicas, como la MT, la inhibición y la flexibilidad cognitiva, así como de funciones centrales, como la planificación,

el razonamiento y la fluidez verbal (Diamond, 2013; Miyake et al., 2000)., para el rendimiento académico en áreas clave como matemáticas y lengua. Recientemente, Martínez Martínez et al. (2024) hallaron correlaciones directas entre las FE de inhibición, flexibilidad y MT en el rendimiento académico de estudiantes secundarios; asimismo, Muchiut et al. (2024), encontraron que tanto la MT como la planificación muestran asociaciones significativas con el rendimiento académico en estudiantes de igual nivel; mientras que Gutiérrez-Ruiz et al. (2020) informaron que flexibilidad, MT, capacidad de abstracción y formación de conceptos se constituyen como predictores del rendimiento académico en universitarios.

Ahora bien, el rendimiento académico tiene una relación directa con la CL, ya que la lectura es una herramienta básica para aprender. En este sentido, Contreras-Morales (2021) refiere que “comprender un texto es fundamental en cada etapa de crecimiento y desarrollo del estudiante, porque le permite avanzar académicamente a partir de descifrar el código de la letra impresa para que ésta tenga significado y, como consecuencia se produzca una comprensión del texto hasta formar esquemas mentales de aprendizaje” (pp.62). Distintos trabajos resaltan que esta relación tiene importancia en los diferentes niveles del sistema educativo, ya sea en el primario (Contreras-Morales, 2021), secundario (Herrera-Núñez y Dapelo, 2022) o superior (Arán-Filippetti et al., 2023).

Por ello resulta relevante conocer el rol que juegan los procesos ejecutivos que subyacen a la CL, como habilidad esencial para el logro de un desempeño académico adecuado. En este punto, cabe pensar que, si las FE son un predictor de rendimiento académico, también lo son de la CL. Es sabido que las FE se van desarrollando progresivamente a lo largo de las etapas evolutivas, así la MT es la primera FE que se desarrolla (durante los primeros 12 meses de vida), seguida por la inhibición (3 años), la flexibilidad (9 años) y la planificación (adolescencia); participando así del desarrollo de la CL que también evoluciona gradualmente con apoyo en dichos procesos cognitivos

(García Gomar et al., 2023). Entonces, conforme puede esperarse la CL es un proceso que evoluciona con los años y niveles de escolarización; así por ejemplo, estudiantes secundarios se encuentran con textos que se complejizan, requiriendo de su parte mejores habilidades de análisis e interpretación lectora (Bizama y Chávez, 2022) que en los niveles escolares anteriores.

Investigaciones desarrolladas en nivel primario dan cuenta de la asociación entre algunas FE y la CL. Peralbo et al. (2012) evaluaron a escolares de 6 años reportando el control inhibitorio y la MT como variables predictoras del desempeño lector y su posterior comprensión. Por su parte, Bernal-Ruiz et al. (2024) también indicaron la inhibición como FE predictora de la CL junto a la flexibilidad en niños de 10 años. En una revisión exploratoria con participantes de primaria (8 a 13 años), Moreno-Rus et al. (2025) pusieron en evidencia cómo la CL se ve favorecida por las FE, específicamente en la resolución de problemas matemáticos verbales, siendo la MT la que mayor relación muestra, seguida de la inhibición y la flexibilidad cognitiva. En sintonía, Arán-Filippetti y López (2016) encontraron en una muestra de niños y adolescentes (9 a 15 años) que la MT (i.e., componente ejecutivo central) y la flexibilidad cognitiva espontánea (i.e., fluidez verbal), serían los principales procesos ejecutivos que explicarían, en parte, las variaciones individuales de desempeño en tareas de CL. Mientras que, Bizama y Chávez (2022) informaron relaciones significativas entre la CL y el razonamiento inductivo, y la atención en estudiantes de nivel secundario (14 a 16 años).

Por otro lado, Roldán (2016) en una revisión sobre actualización (MT) e inhibición en relación a la comprensión de textos, expuso que la actualización se comporta como un buen predictor de la CL en todos los trabajos revisados, mientras que la inhibición sólo muestra asociación en algunos estudios. Más recientemente, García Gomar et al. (2023) remarcaron las FE como variable clave de diferencia individual que contribuye a habilidades cognitivas y académicas,

destacando a la MT, inhibición, flexibilidad y planificación en la CL.

Aunque es posible encontrar estudios que exploran el funcionamiento ejecutivo adolescente mediante la utilización de escalas o cuestionarios con formato de autorreporte (Martínez Martínez et al., 2024; Ramos-Galarza et al., 2018; Yoldi Lezama et al., 2019), la revisión de antecedentes reveló una ausencia de investigaciones que empleen estas herramientas conjuntamente con la exploración de la CL. Por su parte, la estimación de las FE basada en la conducta observable en cuestionarios respondidos por los padres o docentes de los adolescentes ha sido poco estudiada (e.g., Martínez Mesas, 2017; Follmer, 2018; Zelazo et al., 2016) en relación a la CL medida con test estandarizados. Tanto los autorreportes como los reportes parentales se consideran herramientas con mayor validez ecológica en comparación con las pruebas cognitivas tradicionales (Dekker et al., 2017), ya que permiten evaluar en la puesta en práctica conductual de las FE en contextos cotidianos (Gioia et al., 2000). La investigación sugiere que los reportes conductuales y las pruebas cognitivas de funciones ejecutivas pueden medir distintos aspectos del funcionamiento ejecutivo (Zelazo et al., 2016). En este sentido, estudios en adolescentes han encontrado una baja correlación entre ambas medidas (Martínez Mesas, 2017; Snyder et al., 2020; Zelazo et al., 2016), lo que sugiere que podrían aportar información única y complementaria al momento de predecir el desempeño en distintas áreas cognitivas y educativas (Dekker et al., 2017).

En resumen, la CL es una habilidad esencial para el aprendizaje y un factor clave en el rendimiento académico, ya que la lectura es la base para adquirir nuevos conocimientos en distintas áreas. Diversos estudios han demostrado que la CL está estrechamente relacionada con FE, como la memoria de trabajo, la planificación, la inhibición y la flexibilidad cognitiva, procesos que también predicen el desempeño académico. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones han explorado esta relación a través de pruebas

cognitivas tradicionales, mientras que el uso de autorreportes y reportes parentales ha sido poco estudiado. Dado que estos instrumentos ofrecen una evaluación más ecológica del funcionamiento ejecutivo, resulta necesario indagar si los autorreportes y reportes parentales de FE pueden predecir la CL, lo que permitiría ampliar el conocimiento de este vínculo en la adolescencia.

Por todo lo mencionado, este estudio se planteó las siguientes preguntas de investigación: ¿Las FE evaluadas desde el autorreporte de estudiantes secundarios se asocian con la CL? En tal caso, ¿cuáles son las FE que presentan una relación significativa con la CL según la perspectiva del propio adolescente?

Desde la perspectiva parental ¿las FE se asocian con la CL del adolescente? En caso afirmativo, ¿cuáles son las FE que muestran una relación significativa con la CL según la evaluación de los padres?

Considerando ambas fuentes de información, ¿es posible construir un modelo conjunto que explique la CL a partir de las FE reportadas por los adolescentes y sus padres?

A los fines de abordar dichos interrogantes, en este trabajo se plantearon tres objetivos principales:

(a) Analizar si existen correlaciones significativas entre las FE según la perspectiva del propio adolescente y la CL del adolescente.

(b) Analizar si existen correlaciones significativas entre las FE según la perspectiva parental y la CL del adolescente.

(c) En caso afirmativo, construir un modelo lineal mixto que integre ambas perspectivas (autorreportes y reportes parentales), identificando qué FE contribuyen significativamente a la explicación de la CL.

MÉTODO

Participantes

Se seleccionó como población a adolescentes de primer año de educación secundaria en instituciones del área

metropolitana de la ciudad de Resistencia (Chaco, Argentina). A partir de esta población, se conformó una muestra no probabilística por conveniencia, compuesta por 56 adolescentes de entre 12 y 13 años ($M = 12.8$; $DE = 0.43$) que asistían a dos instituciones educativas de gestión privada. Para ser incluidos, los participantes debían residir en el área metropolitana, cursar el primer año del secundario, contar con consentimiento informado de sus tutores para la administración de la prueba, no presentar diagnóstico alguno, ni haber remitido a especialista neurólogo/psicólogo/psiquiatra, y no haber presentado bajo peso al nacer.

Instrumentos de investigación

Test Leer para Comprender (TLC-II; Abusamra, 2014)

Para evaluar la CL se utilizó el instrumento TLC-II, desarrollado a partir del modelo multicomponencial propuesto por Abusamra (2014) que evalúa 11 áreas (correspondientes a tres grandes núcleos: contenido, elaboración y metacognición), cada una con 10 preguntas de opción múltiple. Cada área requiere entre 15 y 20 minutos, el orden de aplicación es flexible, dado que evalúan habilidades independientes. Durante la evaluación, el estudiante lee una serie de fragmentos de textos que abarcan diversos temas y géneros, adecuados a su nivel educativo. Luego responde preguntas específicas diseñadas para evaluar una de las dimensiones de la CL. Por ejemplo, en el área de esquema básico del texto, después de un fragmento de una novela, se formulan las siguientes preguntas: «¿Cómo se siente el personaje?», «¿Quién cuenta los hechos en esta historia?» O después de leer un fragmento de un diálogo entre personajes, se formulan las siguientes preguntas: «¿Quiénes participan de este diálogo?», «¿En qué lugar se desarrolla este diálogo?». El TLC-II no utiliza un puntaje global, ya que el desempeño en cada área puede diferir. La puntuación en cada área se obtiene asignando 1 punto si la respuesta es correcta y 0 puntos si es incorrecta, o se seleccionan múltiples opciones o no se responde. Posteriormente se suman las respuestas correctas y se obtiene la puntuación

final (entre 0 y 10 puntos). En este artículo se evaluaron las siguientes áreas: esquema básico del texto, hechos y secuencias, semántica léxica, inferencias, modelos mentales y flexibilidad mental. Este recorte fue realizado en función de la necesidad de adaptación a los tiempos y espacios proporcionados por las instituciones educativas participantes para la administración del instrumento.

Escala de Funciones Ejecutivas para Padres de Adolescentes (FEP; Muchiut et al., 2020)

Instrumento de screening autoadministrable, diseñado para evaluar las FE en adolescentes de 12 a 17 años, desde la perspectiva parental. Consta de 28 ítems organizados en un formato Likert de tres opciones de respuesta: Nunca, A veces y Frecuentemente. Con un nivel de confiabilidad adecuado ($\alpha = .83$) este instrumento se estructura en 5 subescalas, que valoran distintos aspectos del funcionamiento ejecutivo: Fluidez verbal (Ej.: “Puede plantear sus ideas con claridad”), Inhibición (Ej.: “Actúa de manera impulsiva, verbal o conductualmente”, “Contesta sin pensar”), Razonamiento (Ej.: “Ante un problema, puede aceptar una manera diferente para resolverlo, por ejemplo, en el trabajo escolar, con los amigos o los quehaceres”), MT (Ej.: “Se le dificulta realizar quehaceres o tareas que tienen más de un paso”), Planificación (Ej.: “Es capaz de idear/pensar qué hacer durante un juego o en su tiempo libre”). Los tutores completan la escala eligiendo la opción que mejor describa el comportamiento del adolescente. Para corregir corresponde Nunca = 1 punto, A veces = 2 puntos, Frecuentemente = 3 puntos para los ítems directos; mientras que, para los ítems inversos, la puntuación se invierte. Las puntuaciones finales se obtienen sumando los ítems de cada subescala. Una puntuación más alta indica una mejor percepción del desempeño ejecutivo del adolescente por parte de sus tutores.

Procedimiento general del estudio

En primer lugar, se gestionaron y obtuvieron las autorizaciones institucionales correspondientes por parte de ambas escuelas participantes, así como los consentimientos

informados de los adultos responsables de los adolescentes. La recolección de datos se llevó a cabo durante el primer trimestre del ciclo lectivo 2024. Durante esta etapa, licenciados en psicología realizaron la evaluación individual de cada adolescente durante el horario escolar, en un espacio provisto por la institución específicamente para el trabajo del equipo de investigación. Cada sesión tuvo una duración estimada de entre 40 y 60 minutos e incluyó la administración de los instrumentos TLC-II y AFE. Por su parte, a las familias se les entregó la escala FEP para ser completada en sus hogares, junto con la solicitud del boletín escolar, a fin de registrar las calificaciones más recientes en las áreas de Lengua y Matemática.

Procedimiento de análisis de datos

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo y se evaluó la normalidad de las diferentes puntuaciones obtenidas de los instrumentos mediante la prueba de Shapiro–Wilk, utilizando un nivel de significación de $\alpha = .05$.

En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis de correlación por pares para examinar la existencia de correlaciones significativas entre las variables de CL (i.e., Esquema básico del texto, Hechos y secuencias, Semántica léxica, Cohesión, Inferencias, Modelos mentales y Flexibilidad), con el objetivo de medir el nivel de asociación entre ellas y seleccionar las variables para conformar un índice de CL. Para la conformación de este índice, se seleccionaron aquellas variables que presentaban correlaciones significativas entre sí ($p < .05$). El índice de CL se calculó mediante el promedio de las puntuaciones Z de cada variable incluida en el mismo.

En tercer lugar, se realizó un análisis de correlación por pares entre el índice de CL y cada variable del AFE y del FEP, con el objetivo de medir el nivel de asociación entre la CL y cada componente de las FE evaluado por estos instrumentos. De este análisis, se

seleccionaron las variables del AFE y del FEP que presentaron correlaciones significativas con la CL ($p < .05$).

Por último, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal múltiple utilizando el método de selección por pasos (stepwise), basado en el criterio de información de Akaike (AIC), siguiendo la metodología propuesta en el estudio de Abusamra et al. (2020). Para cada modelo propuesto, se reportaron el valor del AIC, el incremento en el R^2 , el estadístico F y los valores de p asociados. El modelo se consideró finalizado cuando la inclusión de nuevas variables implicaba una disminución del AIC inferior a 2 puntos. Durante este análisis, se evaluaron los supuestos de la regresión lineal. La distribución normal de los residuos se examinó mediante la prueba de Shapiro–Wilk, utilizando un nivel de significación de $\alpha = .05$. La homocedasticidad de la varianza se evaluó mediante la prueba de Breusch–Pagan. La multicolinealidad se analizó a través del factor de inflación de la varianza (FIV), considerando un umbral < 10 (Kutner et al., 2005). Además, se utilizó la distancia de Cook y los residuos estandarizados para identificar puntos de datos influyentes. En presencia de observaciones con alta influencia (distancia de Cook $> 4/n$) o con residuos estandarizados extremos ($> |3|$ respecto de la media) (Toornstra et al., 2019), se procedió a su exclusión del análisis.

RESULTADOS

En primer lugar, se calcularon la media, el desvío estándar, y los valores mínimo y máximo de las variables de interés. Además, se realizaron los análisis de normalidad correspondientes (Tabla 1).

Como se observa en la Tabla 1, la mayoría de las variables evaluadas mediante los instrumentos no cumplen con el supuesto de normalidad ($p < .05$). Por lo tanto, para los análisis de correlación, se empleó la prueba no paramétrica de Spearman.

Tabla 1*Estadísticas descriptivas y análisis de normalidad de las variables de interés*

Variable	M	DE	Mín	Máx	W	p
Esquema básico del texto (TLC - II)	6.45	1.74	3	10	0.962	.072
Hechos y secuencias (TLC - II)	6.23	2.52	1	10	0.946	*
Semántica Léxica (TLC - II)	6.14	2.07	2	10	0.959	.054
Cohesión (TLC - II)	6.80	2.27	1	10	0.933	**
Inferencias (TLC - II)	5.68	2.64	0	10	0.964	.089
Modelos Mentales (TLC - II)	4.34	1.71	1	9	0.951	*
Flexibilidad (TLC - II)	4.73	1.83	1	9	0.932	**
MT (AFE)	12.25	1.82	8	15	0.942	*
Flexibilidad e Inhibición (AFE)	17.91	3.72	11	24	0.948	*
Fluidez verbal (AFE)	12.13	1.95	6	15	0.943	*
Planificación (AFE)	22.13	2.78	16	27	0.973	.229
Fluidez verbal (FEP)	10.26	1.82	4	12	0.855	***
Inhibición (FEP)	18.92	3.06	12	24	0.969	.188
Razonamiento (FEP)	17.20	3.01	8	21	0.926	**
MT y Planificación (FEP)	22.49	3.23	15	27	0.942	*

Nota. M = Media; W = Prueba de Shapiro-Wilk; p = p valor; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001; TLC-II = Test Leer Para Comprender II; MT= Memoria de trabajo; AFE = Escala de Autorreporte de Funcionamiento Ejecutivo; FEP = Escala de Funciones Ejecutivas para padres de adolescentes.

En segundo lugar, se realizó un análisis de correlación para elegir las variables de comprensión lectora que formarían parte del índice. Los resultados mostraron que todas las variables de CL, a excepción de Modelos

mentales, se asociaron entre sí (Tabla 2). Por lo que el índice de CL se conformó por las variables de Esquema básico del texto, Hechos y secuencias, Inferencias, Semántica léxica, Cohesión, y Flexibilidad.

Tabla 2*Correlaciones por pares entre las variables de comprensión lectora*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Esquema básico del texto	—						
2. Hechos y secuencias	.520 ***	—					
3. Semántica Léxica	.553 ***	.567 ***	—				
4. Cohesión	.575 ***	.468 ***	.456 ***	—			
5. Inferencias	.571 ***	.452 ***	.478 ***	.654 ***	—		
6. Modelos Mentales	.231	.426 **	.294 *	.251	.371 **	—	
7. Flexibilidad	.465 ***	.426 **	.449 ***	.594 ***	.443 ***	.461 ***	—

Nota. Rho de Spearman. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

En tercer lugar, se realizó un análisis de correlación entre el índice de CL y las dimensiones de los instrumentos utilizados para medir las FE. Los resultados mostraron que la CL se asoció significativamente con tres variables. En particular, mayores puntuaciones en el índice de CL se asociaron con mayores puntuaciones en Planificación (AFE) (rho = .365, p < .01; Figura 1), MT y Planificación

(FEP) (rho = .301, p < .05; Figura 2) y Razonamiento (FEP) (rho = .290, p < .05; Figura 3). Por lo tanto, se realizó el análisis de regresión lineal múltiple utilizando el índice de CL como variable dependiente y las puntuaciones en Planificación (AFE), MT y Planificación (FEP) y Razonamiento (FEP) como variables independientes utilizando el método de selección por pasos (stepwise).

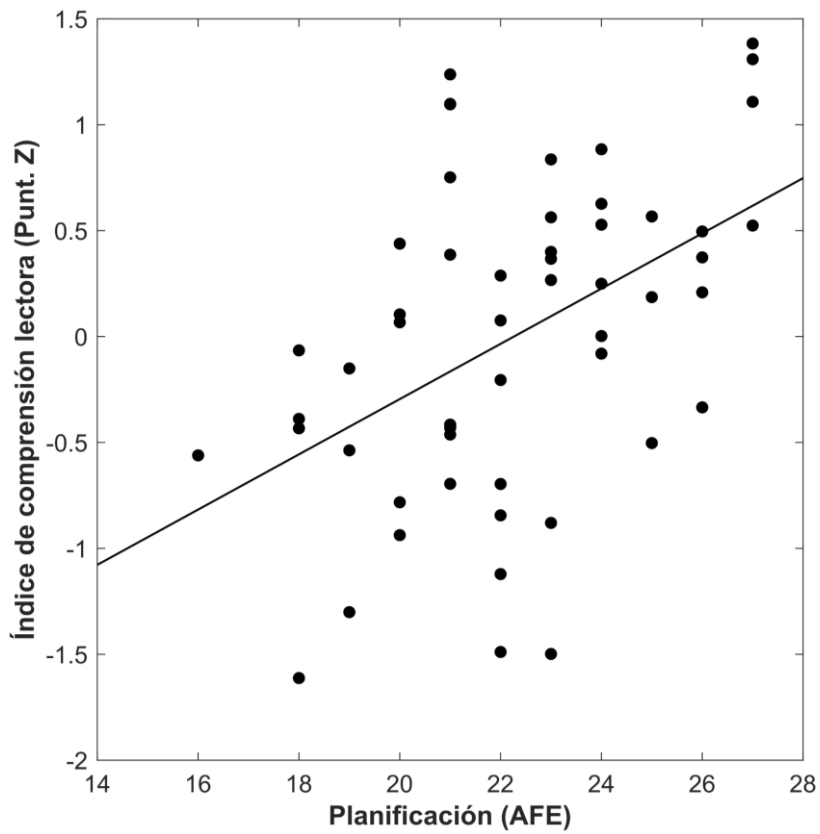


Figura 1. *Correlación entre Planificación (AFE) y el Índice de comprensión lectora.*

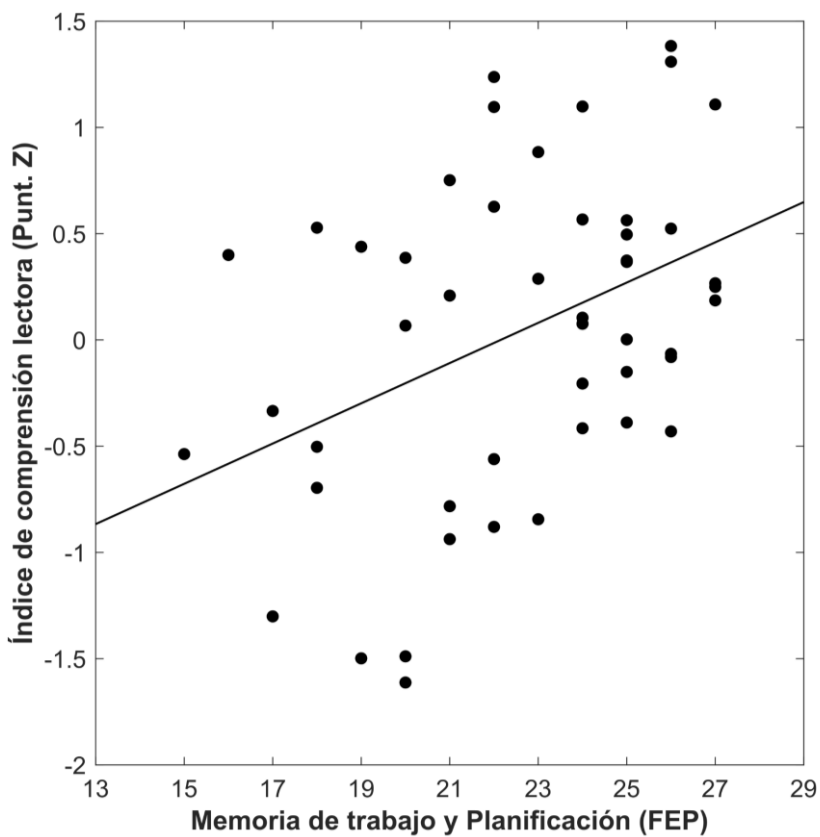


Figura 2. *Correlación entre Memoria de trabajo y Planificación (FEP) y el Índice de comprensión lectora*

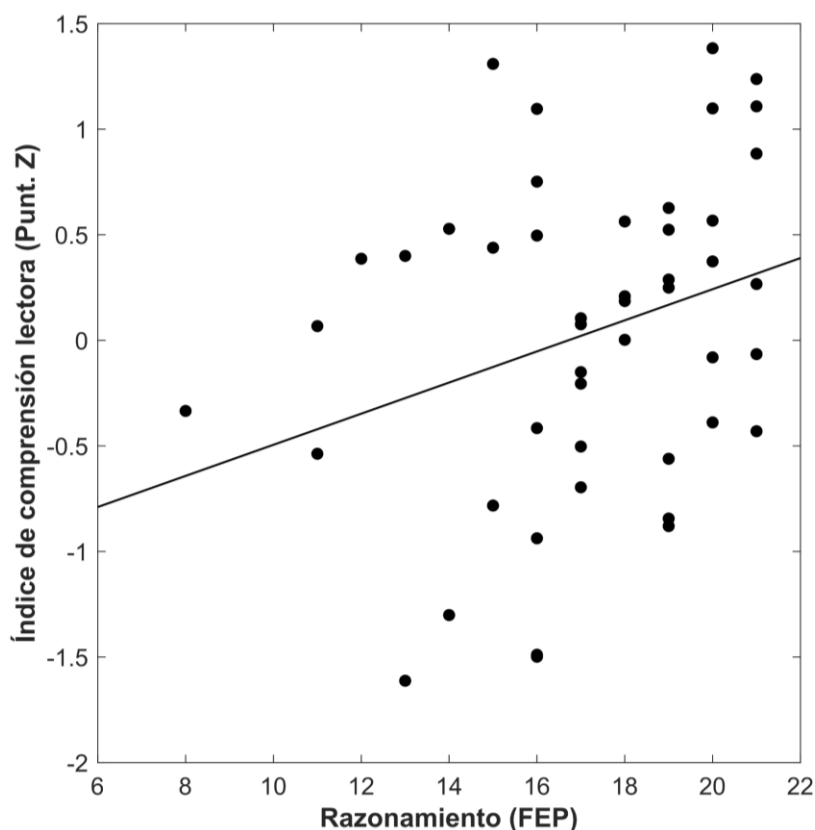


Figura 3. *Correlación entre Razonamiento (FEP) y el Índice de comprensión lectora*

Tabla 3

Correlaciones entre el índice de comprensión lectora y las variables de funciones ejecutivas

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
índice de comprensión lectora	.226	.365**	.131	.155	.301*	.290 *	.125	.080

Nota. Rho de Spearman; * $p < .05$, ** $p < .01$; 1 = Memoria de trabajo (AFE); 2 = Planificación (AFE); 3 = Fluidez verbal (AFE); 4 = Flexibilidad e Inhibición (AFE); 5 = Memoria de trabajo y Planificación (FEP); 6 = Razonamiento (FEP); 7 = Fluidez verbal (FEP); 8 = Inhibición (FEP).

El modelo 1 incluyó la variable MT y Planificación (FEP), resultando significativo ($F(1,48) = 6.78, p = .012$) y explicando un 12 % de la varianza en la variable de respuesta. En el modelo 2, se incorporó la variable Planificación (AFE), lo que llevó a un modelo significativo ($F(2,47) = 5.43, p = .008$), incrementando la varianza explicada al 19 %. Además, se observó una disminución del AIC de 2 puntos (de 115 a 113), lo que representó una mejora significativa respecto del modelo anterior. En el modelo 3, se propuso la inclusión de la variable Razonamiento (FEP). Aunque este modelo también fue significativo ($F(3,46) = 3.77, p = .017$) y explicó el 20 % de la varianza en la variable dependiente, el AIC no mostró una mejora sustancial, ya que la

reducción fue menor a 2 puntos. Por este motivo, se decidió no incluir esta variable en el modelo final.

El modelo final quedó conformado por el índice de comprensión lectora como variable dependiente y por las puntuaciones en MT y Planificación (FEP) y Planificación (AFE) como variables independientes. Durante la evaluación de los supuestos, se identificaron tres casos influyentes con una distancia de Cook superior al umbral crítico de $4/n$ (0.119, 0.127 y 0.082). Ante esta situación, se procedió a su eliminación y se repitió el análisis de regresión lineal. Luego de la exclusión de estos casos, se volvieron a evaluar los supuestos del modelo. La prueba de Shapiro–Wilk para la

normalidad de los residuos arrojó un resultado no significativo ($W = 0.988$, $p = .902$), indicando que se cumple el supuesto de normalidad. La prueba de Breusch-Pagan para la homocedasticidad de la varianza tampoco fue significativa ($t(3) = 0.901$, $p = .637$), lo que evidencia que la varianza de los errores se mantiene constante a lo largo de los valores predichos. Además, no se observó presencia de multicolinealidad, dado que el VIF fue inferior a 10 en todos los predictores del modelo, con valores de 1.08 para ambas variables. Finalmente, se verificó que no quedaron casos influyentes remanentes tras la eliminación, conforme a los criterios de distancia de Cook ($M = 0.017$; $DE = 0.020$; $Mín = 5.71 \times 10^{-6}$; $Máx = 0$) y residuos estandarizados ($M = -1.19 \times 10^{-17}$; $DE = 1$; $Mín = -2$; $Máx = 2$).

El modelo final fue significativo ($F(2,44) = 9.03$, $p < .001$) y mostró una mejora en las medidas de ajuste, reflejada en una reducción del AIC de 14 puntos (de 113 a 99) y un incremento de 0.10 puntos en el R^2 , alcanzando un valor de 0.29, en comparación con el modelo previo a la exclusión de los casos influyentes. Tanto la variable MT y Planificación (FEP) ($\beta = 0.07$, $p = .028$) como Planificación (AFE) ($\beta = 0.10$, $p = .007$) mostraron un efecto positivo en la CL, lo que sugiere que a medida que aumentan estas puntuaciones, se observan índices de comprensión lectora más altos.

DISCUSIÓN

Este estudio analizó la relación entre la CL y diferentes FE evaluadas desde el autorreporte del estudiante y el reporte parental en adolescentes de nivel secundario. Los hallazgos indicaron que ciertas dimensiones de las FE, especialmente la MT, la planificación y el razonamiento, están significativamente asociadas con la CL. Además, el modelo de regresión mostró que la planificación y la MT desde dos perspectivas diferentes (autorreporte y reporte parental) explican de manera única la varianza en la CL. Estos resultados refuerzan la idea de que las FE desempeñan un papel crucial en la CL, como ha sido señalado en estudios previos (Bizama y Chávez; 2022; Follmer, 2017; Nouwens et al., 2021), y

resaltan la importancia de considerar múltiples fuentes de evaluación para comprender con mayor precisión su impacto en la CL.

Los dos primeros objetivos de este estudio plantearon analizar la relación entre la CL y las FE desde diferentes fuentes de información. Los resultados mostraron que una mayor valoración por parte de los padres del razonamiento, la MT y la planificación de los adolescentes se asoció con un mejor desempeño en CL. Al mismo tiempo, se observó que una mejor autovaloración por parte de los adolescentes en su habilidad de planificación se asoció con un mejor desempeño en CL. Estos hallazgos refuerzan la importancia tanto de las FE básicas como las de orden superior en los procesos de lectura (Follmer, 2017; Nouwens et al., 2021).

En relación con el objetivo específico tres, los resultados mostraron que la MT y la planificación (según el reporte parental), así como la planificación (según el autorreporte del estudiante), explican de manera única la CL, ya que ambas FE fueron predictores significativos en el modelo de regresión. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que han identificado la MT y la planificación como variables clave en la CL (Carretti et al., 2009; Follmer, 2017; Nouwens et al., 2021). La MT es considerada una FE básica (Diamond, 2013) y desempeña un rol fundamental en la CL al permitir la retención, actualización y manipulación de información relevante del texto mientras se procesa nuevo contenido (Miyake et al., 2000). En línea con nuestros hallazgos, diversos estudios en niños (Moreno Rus et al., 2025; Nouwens et al., 2021) y pre-adolescentes/adolescentes (Carretti et al., 2009; Demagistri et al., 2014; Iglesias-Sarmiento et al., 2015) han mostrado que la MT explica de manera única la CL. Dentro de esta relación, varios estudios han destacado el papel clave de la habilidad de actualización en la MT, ya que permite a los lectores mantener la activación de información relevante y suprimir la información irrelevante, facilitando así la integración de ideas y la construcción de una representación mental coherente del texto (Carretti et al., 2009; Iglesias-Sarmiento et al., 2015).

Además, esta habilidad resulta esencial para la generación de inferencias, un proceso clave en la construcción del significado global del texto (Yeari, 2017).

Por su parte, la planificación es considerada una FE de orden superior que depende de la orquestación de FE de nivel inferior, como la inhibición, la flexibilidad cognitiva y la MT (Diamond, 2013), para coordinar y guiar el comportamiento, permitiendo priorizar información y ejecutar respuestas organizadas en función de la consecución de objetivos (Follmer, 2017). Esta habilidad ha mostrado una correlación moderada con la CL, con una influencia comparable a la de la MT (Follmer, 2017). Al igual que en el caso de la MT, la planificación ha sido identificada como un predictor único de la CL en niños, pre-adolescentes, adolescentes (Nouwens et al., 2021; Cutting et al., 2009; Locascio et al., 2010) y en adultos (Georgiou & Das, 2016). Los resultados de estos estudios sugieren que la planificación podría desempeñar un rol estable a lo largo de la vida y sería crucial para que los lectores desarrollen estrategias antes y durante la lectura, como establecer el propósito de la lectura y organizar la información del texto. Asimismo, destacan la importancia de supervisar y ajustar los planes según sea necesario, permitiendo anticipar dificultades y modificar estrategias para optimizar la comprensión.

El modelo de regresión mostró que habilidades evaluadas desde dos perspectivas diferentes (autorreporte y reporte parental), explican de manera única la varianza en la CL. Esto indica que ambas fuentes de información aportan elementos complementarios para evaluar estas FE y, en conjunto, ofrecen una visión más completa de su impacto en la lectura. Por un lado, los autoinformes podrían haber permitido acceder a información que los padres no pueden observar directamente. Los estudiantes tienen una percepción más cercana y frecuente de sus propias habilidades, ya que experimentan sus FE en una mayor variedad de situaciones cotidianas (Van Tetering, et al., 2022). En cambio, los padres pueden proporcionar una evaluación más objetiva, menos influida por los sesgos propios de la

inmadurez en la autoevaluación. Es importante considerar que los adolescentes aún están en desarrollo, y su cerebro sigue madurando a lo largo de las primeras dos décadas de vida (Wiebe y Karbach, 2017). Además, la conectividad entre diferentes regiones cerebrales se vuelve más eficiente a medida que avanza la adultez (Grayson y Fair, 2017). En este proceso, su autoconocimiento y autorregulación también evolucionan (Zelazo et al., 2008; Diamond, 2013). Como resultado, algunos pueden sobreestimar sus capacidades, mientras que otros pueden subestimarlas, como han señalado Van Tetering, et al. (2022).

La mayoría de los estudios que concuerdan con nuestros resultados han utilizado medidas directas de FE, como pruebas estandarizadas. Sin embargo, nuestros hallazgos también coinciden con algunas investigaciones que emplearon medidas indirectas (reportes parentales o docentes) y encontraron una asociación entre el funcionamiento ejecutivo general y CL durante la niñez y la adolescencia (Birgisdóttir et al., 2015; Follmer, 2017; Hanbury, 2008; Martínez Mesas, 2017). De este modo, nuestros resultados aportan una nueva perspectiva sobre el papel de las FE en la CL al basarse en autorreportes y reportes parentales, ampliando la investigación previa al mostrar que la puesta en práctica de habilidades relacionadas con la planificación y la MT en esta etapa del desarrollo podría influir en la comprensión de textos. Además, estos hallazgos resaltan la necesidad de un enfoque más integral en las intervenciones dirigidas a mejorar la lectura en la adolescencia, incorporando tanto la perspectiva del adolescente como la de los padres.

Limitaciones

Una limitación de este estudio es el uso de medidas indirectas (i.e., autorreportes, reporte parental), que, aunque útiles, pueden estar sesgadas por la subjetividad individual. Además, depender exclusivamente de las mismas puede no capturar la complejidad del proceso de comprensión lectora, que involucra factores cognitivos y contextuales difíciles de reconocer o expresar por los participantes. Sin embargo, estas medidas poseen un mayor valor

ecológico en comparación con las pruebas cognitivas (Gioia, 2000) y se ha propuesto que aportan información complementaria a estas últimas (Dekker et al., 2017). Por ello, deben ser consideradas cuando se busca abordar una problemática desde una perspectiva conductual (Zelazo et al., 2016).

Este estudio presenta como limitación la administración de 7 de las 11 áreas que posibilita evaluar el TLC-II, selección que se efectuó conforme a los tiempos y espacios físicos proporcionados por las instituciones educativas que participaron del estudio. Se sugiere que para estudios futuros se contemple la administración de la totalidad de las áreas propuestas en el TLC-II.

Considerando la validez de obtener información desde otras fuentes, este estudio podría ampliarse con la mirada de educadores, por ejemplo.

CONCLUSIONES

Este estudio analizó la relación entre las FE y la CL en adolescentes, considerando tanto el autorreporte de los estudiantes como el reporte parental. Los resultados mostraron que la MT y la planificación explican de manera única la variabilidad en la CL, lo que destaca la importancia de evaluar estas habilidades desde diferentes perspectivas.

A diferencia de la mayoría de los estudios previos que emplearon medidas directas, nuestro enfoque se basó en medidas indirectas, que reflejan la aplicación de las FE en contextos cotidianos. Los hallazgos sugieren que estas medidas pueden capturar aspectos relevantes del funcionamiento ejecutivo que impactan la lectura, complementando la información obtenida mediante pruebas cognitivas tradicionales.

En términos prácticos, los resultados subrayan la necesidad de intervenciones dirigidas a fortalecer las FE en la adolescencia, incorporando múltiples fuentes de evaluación para obtener una visión más completa de su impacto en el rendimiento lector. Futuras investigaciones podrían explorar la relación entre FE y CL a lo largo del tiempo mediante

estudios longitudinales, así como combinar medidas directas e indirectas para comprender mejor el papel de estas funciones en la lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., y Cornoldi, C. (2011). *Programa Leer para Comprender. Libro teórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra V, Cartoceti R, Ferreres A, Raiter A, De Beni R y Cornoldi C. (2014) *Leer para comprender II (TLCII). Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, V., Miranda, M. A., Cartoceti, R. V., Difalcis, M., Re, A. M., y Cornoldi, C. (2020). *BEEsc: Batería para la evaluación de la escritura*. Paidós.
- Arán-Filippetti, V., y López, M. (2016). Funciones ejecutivas y comprensión lectora. *Cuadernos de Neuropsicología. Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10(1), 23-44. Predictores de la comprensión lectora en niños y adolescentes: el papel de la edad, el sexo y las funciones ejecutivas
- Arán-Filippetti, V., Serppe, M., Maier, G., Gutierrez, M., Cairus, D., Ernst, C., y Block, D. (2023). Estrategias cognitivas y de autorregulación, engagement académico y rendimiento académico en estudiantes del nivel superior. El rol mediador de la comprensión lectora. *Propósitos y Representaciones*, 11(1), e1651. <https://doi.org/10.20511/pyr2023.v11n1.1651>
- Bernal-Ruiz, F.; Guzmán, C.; Gamboa, M.; Pizarro-Díaz, N.; Núñez, A. y Cañas, M. (2024) Efecto de la inhibición y la flexibilidad cognitiva en la comprensión lectora de escolares. *Pensamiento Educativo* 61 (3): 1-12. Efecto de la inhibición y la flexibilidad cognitiva en la comprensión lectora de escolares
- Best, J., Miller, P., y Naglieri, J. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 327-336. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.007>
- Birgisdóttir, F., Gestsdóttir, S., & Thorsdóttir, F. (2015). The role of behavioral self-

- regulation in learning to read: A 2-year longitudinal study of Icelandic preschool children. *Early Education and Development*, 26(5-6), 807-828. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1003505>
- Bizama, M., y Chávez, Y. (2022). Procesos cognitivos y comprensión de lectura de textos informativos en estudiantes chilenos de enseñanza secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 21(1), 125-146. Procesos-cognitivos-y-comprension-de-lectura-de-textos-informativos-en-estudiantes-chilenos-de-ensenanza-secundaria.pdf
- Carretti, B., Borella, E., Cornoldi, C., y De Beni, R. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 246-251. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.10.002>
- Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina- Fe.P.R.A [Internet]. Buenos Aires, Argentina: 30 de noviembre de 2013 [10 de agosto de 2020]. Disponible en: http://fepra.org.ar/docs/C_ETICA.pdf
- Contreras-Morales, S. (2021). La comprensión lectora para el éxito escolar. *Dom. Cien.*, 7(3), 61-81. La comprensión lectora para el éxito escolar - Dialnet
- Cutting, L. E., Materek, A., Cole, C. A. S., Levine, T. M., y Mahone, E. M. (2009). Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. *Annals of Dyslexia*, 59(1), 34-54. <https://doi.org/10.1007/s11881-009-0022-0>
- Dekker, M. C., Ziermans, T. B., Spruijt, A. M., y Swaab, H. (2017). Cognitive, parent and teacher rating measures of executive functioning: Shared and unique influences on school achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, 48. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00048>
- Demagistri, M. S., Richards, M. M., y Canet Juric, L. (2014). Incidencia del funcionamiento ejecutivo en el rendimiento en comprensión lectora en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(33), 343-370. <https://doi.org/10.25115/ejrep.33.13146>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Ferroni, M. (2021). Habilidades relacionadas con la comprensión lectora en lectores iniciales que crecen en contextos de pobreza. *CES Psicología*, 14(3), 1-18. <https://doi.org/10.21615/cesp.5188>
- Follmer, D. J. (2017). Executive Function and Reading Comprehension: A Meta-Analytic Review. *Educational Psychologist*, 53(1), 42-60. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1309295>
- García Gomar ML, Castro Alameda AJ y Negrete Cortés AJ. (2023) *Función ejecutiva y comprensión lectora: Una mirada desde su desarrollo y su evaluación hasta el diseño de intervenciones*. *Diversidad en el neurodesarrollo*. Ediciones Comunicación científica. (pp. 71-1gs06) Función ejecutiva y comprensión lectora: Una mirada desde su desarrollo y su evaluación hasta el diseño de intervenciones - Dialnet
- Georgiou, G. K., y Das, J. P. (2016). What component of executive functions contributes to normal and impaired reading comprehension in young adults? *Research in Developmental Disabilities*, 49-50, 118-128. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.12.001>
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000). Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF). *Psychological Assessment Resources*. <https://doi.org/10.1037/t73087-000>
- Grayson, D. S., & Fair, D. A. (2017). Development of large-scale functional networks from birth to adulthood: A guide to the neuroimaging literature. *Neuroimage*, 160, 15-31. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2017.01.079>
- Gutiérrez-Ruiz, K., Paternina, J., Zakzuk, S., Méndez, S., Castillo, A., Payares, L., y Peñate, A. (2020). Las funciones ejecutivas como predictoras del rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 11(1), 1-17. Vista de Las funciones ejecutivas como predictoras del rendimiento académico de estudiantes universitarios
- Hanbury, M. (2008). *The relationship between parent perceived executive functioning and reading comprehension in the absence of Attention Deficit Hyperactivity Disorder*

- [Doctoral dissertation, Adler School of Professional Psychology]. The relationship between parent perceived executive functioning and reading comprehension in the absence of Attention Deficit Hyperactivity Disorder - ProQuest
- Herrera-Nuñez, Y., y Dapelo, B. (2022). Estrategias de lectura y rendimiento académico en la transición a la educación superior. *Praxis & Saber*, 13(32), e12809. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n3.2.2022.12809>
- Iglesias-Sarmiento, V., Carriedo-López, N., y Rodríguez-Rodríguez, J. L. (2015). Updating executive function and performance in reading comprehension and problem solving. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 31(1), 298-309. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.158111>
- Kutner, M. H., Nachtsheim, C. J., Neter, J., y Li, W. (2005). *Applied linear statistical models*. McGraw-Hill.
- Lawson, G. M., y Farah, M. J. (2017). Executive function as a mediator between SES and academic achievement throughout childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 94-104. <https://doi.org/10.1177/0165025415603489>
- Lezak, M. D. (1994). *Neuropsychological Evaluation*. New York: Oxford University Press.
- Locascio, G., Mahone, E. M., Eason, S. H., y Cutting, L. E. (2010). Executive dysfunction among children with reading comprehension deficits. *Journal of Learning Disabilities*, 43(5), 441-454. <https://doi.org/10.1177/0022219409355476>
- Martinez Martinez, A., Bermúdez Piñeros, S. Y., Espinoza Jiménez, Y. N., y Mojica Gómez, J. F. (2024). *Relación entre las funciones ejecutivas y el rendimiento académico de las asignaturas de matemáticas, español e inglés en estudiantes de 15 a 17 años de Yopal Casanare* [Tesis doctoral, Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, Doctorado en Neurociencia Cognitiva y Educación, Universitat de Valencia, Facultat de Psicologia]. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/25174>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., y Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Moreno Rus, A., Ventura-Campos, N., y Ventura, M. (2025). Neuroeducación en la resolución de problemas verbales, funciones ejecutivas y comprensión lectora: Revisión sistemática exploratoria. *European Public & Social Innovation Review*, 10(1), 1-22. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1376>
- Muchiut, Á., Dri, C., Vaccaro, P., y Pietto, M. (2020). Escala de funciones ejecutivas para padres de adolescentes: Construcción, baremación y validación. *Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología. Neuropsicología Latinoamericana*, 12(1), 38-53. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/145871>
- Muchiut, Á., Vaccaro, P., y Pietto, M. (2021). Inteligencia, funciones ejecutivas y rendimiento académico. *Interdisciplinaria*, 38(3), 83-102. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/212008>
- Muchiut, Á., Pietto, M., y Vaccaro, P. (2023). Escala de autorreporte de funcionamiento ejecutivo (AFE) para adolescentes: Construcción, baremación y validación. *Revista Iberoamericana de Neuropsicología*, 6(1), 1-19. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/229535>
- Muchiut, Á., Pietto, M., Vaccaro, P., y Sánchez, B. (2024). Planificación y memoria de trabajo como variables predictoras del rendimiento académico en adolescentes de 12 a 17 años. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 11(1), 1-17. <https://doi.org/10.17979/reipe.2024.11.1.10526>
- Nouwens, S., Verhoeven, L., Groen, M. A., y Kleemans, T. (2021). How executive functions contribute to reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2), 169-192. <https://doi.org/10.1111/bjep.12355>
- Peralbo, M., Brenlla, J. C., García Fernández, M., Barca, A., y Mayor, M. A. (2012). Las funciones ejecutivas y su valor predictivo sobre el aprendizaje inicial de la lectura en educación primaria. In *12º Colóquio Psicologia e Educação - Educação*,

- Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos Através da Investigação e da Prática – Actas* (pp. [page range]). Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.
<http://hdl.handle.net/10400.12/5282>
- Ramos-Galarza, C., Jadán-Guerrero, J., y Gómez-García, A. (2018). Relación entre el rendimiento académico y el autorreporte del funcionamiento ejecutivo de adolescentes ecuatorianos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(2), 405-417.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5481>
- Roldán, L.A. (2016). Inhibición y actualización en comprensión de textos: una revisión de investigaciones. *Universitas Psychologica*, 15(2) 87-96.
<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana,upsy15-2.iact>
- Snyder, H. R., Friedman, N. P., & Hankin, B. L. (2021). Associations between task performance and self-report measures of cognitive control: Shared versus distinct abilities. *Assessment*, 28(4), 1009-1027.
<https://doi.org/10.1177/1073191120965694>
- Tirapu-Ustárroz, J., Bausela-Herrerías, E., y Cordero-Andrés, P. (2018). Modelo de funciones ejecutivas basado en análisis factoriales en población infantil y escolar: metaanálisis. *Revista de neurología*, 67(6), 215-225. 10.33588/rn.6706.2017450
- Toornstra, A., Hurks, P. P. M., Van der Elst, W., Kok, G., y Curfs, L. M. G. (2019). Measuring visual, spatial, and visual spatial short-term memory in schoolchildren: Studying the influence of demographic factors and regression-based normative data. *Journal of Pediatric Neuropsychology*, 5(3), 119-131.
<https://doi.org/10.1007/s40817-019-00070-6>
- Van Tetering, M., Jolles, J., van der Elst, W., & Jolles, D. D. (2022). School achievement in early adolescence is associated with students' self-perceived executive functions. *Frontiers in Psychology*, 12, 734576.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.734576>
- Wager, Tor D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology* 41, 49-100.
<https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Wiebe, S. A., y Karbach, J. (2017). *Executive Function*. Taylor y Francis.
- Yeari, M. (2017). The role of working memory in inference generation during reading comprehension: Retention, (re)activation, or suppression of verbal information? *Learning and Individual Differences*, 56, 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.04.002>
- Yoldi Lezama, A., Moreira, M. A., Caballero, M. C., y García, E. (2019). Desarrollo e implementación de una propuesta didáctica para la promoción de la función ejecutiva “planificación y organización” en cursos de Física de enseñanza media: Un estudio de caso realizado en Uruguay. *Latin-American Journal of Physics Education*, 13(1)
- Zelazo, P. D., Carlson, S. M., & Kesek, A. (2008). The development of executive function in childhood. En *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 445-469). Blackwell.
[Handbook_of_Developmental_Cognitive_Neuroscience_2nd_edition-libre.pdf](https://www.blackwell-sydney.com/doi/pdfdirect/10.1002/9781118200000.ch20)
- Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). Executive function: Implications for education (NCER 2017-2000). National Center for Education Research. ERIC - ED570880 - Executive Function: Implications for Education. NCER 2017-2000, National Center for Education Research.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a las autoridades y al personal de las instituciones educativas, haciendo extensivo el agradecimiento a los tutores y a los/as estudiantes participantes de este estudio.

DECLARACIÓN ÉTICA

Para todos los procedimientos de este estudio se contempló lo establecido en la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 2606145. Además de lo reglamentado en el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina [Fe.P.R.A], para la Investigación (sección 4) y la Divulgación y Publicaciones (sección 6).

FUENTE DE FINANCIACIÓN

No aplica

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.



DERECHOS DE AUTOR

Muchiut, Á. F., Pietto, M. L., Vaccaro, P., & Sánchez, M. B. (2026)



Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo la licencia Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0, que permite su uso sin restricciones, su distribución y reproducción por cualquier medio, siempre que no se haga con fines comerciales y el trabajo original sea fielmente citado.



El texto final, datos, expresiones, opiniones y apreciaciones contenidas en esta publicación es de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan el pensamiento de la revista.