

La comprensión de narraciones orales y las diferencias individuales en niños entre 7 y 11 años: vocabulario, memoria de trabajo y teoría de la mente

Oral narrative comprehension and individual differences in 7 and 11-year-old children: vocabulary, working memory and Theory of Mind

A compreensão de narrativas orais e as diferenças individuais em crianças de 7 a 11 anos: vocabulário, memória de trabalho e Teoria da Mente

 Johanna Pinto Camargo¹

 Juan Pablo Barreyro²

¹ Universidad de Buenos Aires

² Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental; Conicet

Recibido: 28/04/2023

Aceptado: 03/05/2024

Correspondencia:

Johanna Pinto Camargo,
johannapinto@psi.uba.ar

Cómo citar:

Pinto Camargo, J., & Barreyro, J. P. (2024). La comprensión de narraciones orales y las diferencias individuales en niños entre 7 y 11 años: vocabulario, memoria de trabajo y teoría de la mente. *Ciencias Psicológicas*, 18(1), e-3477.

<https://doi.org/10.22235/cp.v18i1.3477>

Disponibilidad de datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.



Resumen: El propósito de esta investigación consistió en estudiar el rol del vocabulario, la memoria de trabajo, la teoría de la mente y la atención sostenida en la comprensión de narraciones orales y la generación de inferencia en niños de entre 7 y 11 años. Para ello, se utilizaron las habilidades de comprensión lectora como criterio para establecer los grupos de cohorte del estudio. La muestra, conformada por 126 niños colombianos hispanohablantes, fue evaluada en tareas de comprensión de narraciones orales, así como mediante pruebas estandarizadas en vocabulario, memoria de trabajo, teoría de la mente y atención sostenida. Los resultados mostraron diferencias significativas entre el grupo de baja comprensión lectora respecto al grupo de comparación con mejores desempeños en comprensión en la medida de vocabulario y en la medida de comprensión de narraciones con apoyos visuales, como producto de una diferencia significativa en la respuesta a preguntas de inferencia emocional. El análisis correlacional mostró vínculos significativos entre el vocabulario y todas las medidas de comprensión evaluadas. Por su parte, la memoria de trabajo se correlacionó con todas las medidas de desempeño en comprensión, excepto con la respuesta a preguntas inferenciales. Finalmente, la teoría de la mente mostró una correlación significativa con la respuesta a preguntas de inferencias emocionales y con las medidas de comprensión de narraciones sin apoyos visuales. **Palabras clave:** comprensión de narraciones; vocabulario; memoria de trabajo; teoría de la mente; atención sostenida

Abstract: The purpose of this study was to analyze the role of vocabulary, working memory, Theory of Mind, and sustained attention in the comprehension of oral narratives and the generation of inferences in children aged 7 to 11. Reading comprehension skills were used as the criterion to establish the study's cohort groups. A total of 126 Spanish-speaking Colombian children participated in the study. They were assessed using tasks that measured comprehension of oral narratives, as well as standardized tests of vocabulary, working memory, Theory of Mind, and sustained attention. The results indicated a significant difference in vocabulary between the group of poor comprehenders and the comparison group with better comprehension performance. The poor comprehenders also performed worse than the comparison group in the narrative comprehension test with visual support, as a result of significant differences in responding to emotional inference questions. The correlational analysis showed that the vocabulary variable was associated with all measures of oral narrative comprehension. Additionally, working memory correlated with almost all measures of oral narrative comprehension, except for answering inference questions when the text did not have visual support. Finally, Theory of Mind demonstrated a significant correlation with answering emotional inference questions and the measures without visual support.

Keywords: narrative comprehension; vocabulary; working memory; Theory of Mind; sustained attention

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi estudar o papel do vocabulário, da memória de trabalho, da Teoria da Mente e da atenção sustentada na compreensão de narrativas orais e na geração de inferência em crianças de 7 a 11 anos. Para isso, foram utilizadas as habilidades de compreensão de leitura como critério para estabelecer os grupos de coorte do estudo. Um total de 126 crianças colombianas, hispano-falantes, foram avaliadas por meio de tarefas de compreensão de narrativas orais, testes padronizados de vocabulário, memória de trabalho, Teoria da Mente e atenção sustentada. Os resultados indicaram diferenças significativas entre o grupo de baixa compreensão leitora em relação ao grupo de comparação, com melhores desempenhos em compreensão no teste de vocabulário e no teste de compreensão de narrativas com apoios visuais, como resultado de uma diferença significativa na resposta a perguntas de inferência emocional. A análise correlacional mostrou vínculos significativos entre o vocabulário e todas as medidas de compreensão avaliadas. Além disso, a memória de trabalho correlacionou-se com quase todas as medidas de desempenho em compreensão, exceto com a resposta a perguntas inferenciais. Finalmente, a Teoria da Mente apresentou uma correlação significativa com a resposta às perguntas de inferências emocionais e com as medidas de compreensão de narrativas sem apoio visual.

Palavras-chave: compreensão de narrativas; vocabulário; memória de trabalho; Teoria da Mente; atenção sustentada

La comprensión es el resultado del procesamiento del texto o el discurso y es relevante para el desarrollo personal y social (Gray, 2017). Para comprender adecuadamente, el lector u oyente debe llenar estratégicamente los vacíos de información que no están explícitos en los textos o en el discurso. Esto implica incorporar experiencias previas y activar la información almacenada en la memoria semántica sobre el mundo, estableciendo conexiones con la información del texto, ya sea escrito u oral (Kintsch, 1998; Kintsch & van Dijk, 1978).

La comprensión implica la construcción de una representación coherente y significativa del texto o el discurso. En este proceso se desarrolla un nivel de representación conocido como modelo de situación (Kintsch, 1998), que constituye una representación cognitiva de los elementos, las propiedades individuales, las relaciones y los hechos presentes en el texto, ya sea escrito u oral. Además, dicha representación involucra otras fuentes de conocimiento vinculadas a las experiencias previas y conocimiento acerca del mundo. Por ejemplo, en los textos narrativos, la comprensión puede requerir información sobre la emoción como móvil, la naturaleza de las interacciones sociales o los juicios morales. Estos elementos adicionales desempeñan un papel fundamental en la comprensión de los textos narrativos, y es importante considerar su influencia para una comprensión más completa y precisa.

Al respecto, la construcción del modelo de situación en las narraciones podría ser menos compleja en comparación a otros tipos de textos, ya que el conocimiento previo que se requiere en los textos narrativos procede de la cotidianidad del lector (Clinton et al., 2020). Una inferencia se refiere a la activación de información que no está expresada de forma literal en el texto, sino que es necesaria para completar detalles con el fin de otorgar mayor coherencia al enunciado o a la oración (Currie & Cain, 2015). Graesser et al. (1994) proponen una clasificación de las inferencias que abarca tanto las que se realizan durante la lectura (*online*) como las que se hacen después de ella (*offline*). Los autores sugieren que esta clasificación se sitúa en un continuo y que puede variar según las capacidades individuales, los objetivos del lector, el tipo de texto, las tareas experimentales y la metodología empleada. Dentro de esta clasificación, destacan las inferencias vinculadas con la reacción emocional de los personajes y las inferencias de consecuencia causal. Las primeras aluden a las emociones que experimenta un personaje como resultado de un evento o una acción; mientras que las segundas se enfocan en una cadena causal que involucra eventos físicos y nuevos planes de agentes o personajes.

Inferir contenidos de tipo emocional a partir de la información presentada en el texto permite al lector comprender las causas psicológicas de los personajes. Así, las inferencias emocionales enriquecen la experiencia de lectura al permitir al lector comprender la dimensión psicológica y emocional de los personajes. Algunos autores proponen que el lector utiliza los mismos mecanismos para entender las emociones en su vida real que para comprender los textos narrativos (Kim, 2020; Mumper & Gerrig, 2021).

La comprensión de textos involucra diversos aspectos y requiere el desarrollo de múltiples habilidades. La investigación en psicolingüística ha establecido una relación entre la comprensión de textos y diferentes factores cognitivos, como el vocabulario, la memoria de trabajo y la atención sostenida (Barreyro et al., 2020; De Bree & Zee, 2020; Lervåg et al., 2018). Además, se ha explorado la conexión entre la teoría de la mente (ToM) y el rendimiento en la comprensión de textos (Dore et al.,

2018; Kim et al., 2021; Tong et al., 2020). Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar una amplia gama de habilidades cognitivas y procesos mentales en el estudio de la comprensión de textos.

Investigaciones emergentes han sugerido efectos directos e indirectos de diversas habilidades cognitivas y del lenguaje que estarían involucradas en la comprensión lectora (Kim, 2016, 2017, 2020). De hecho, Kim (2020) propone que mediante relaciones jerárquicas distintas habilidades desempeñan roles más fundamentales que otros. En esta estructura jerárquica algunas habilidades como la lectura de palabras, la comprensión auditiva o la fluidez lectora impactarían de manera directa en la comprensión, mientras que otras, como la ToM, generación de inferencias, monitoreo, entre otras, tendrían un efecto indirecto a través de las interacciones con otras habilidades.

El vocabulario, o léxico mental, se define como la información almacenada en la memoria semántica que permite reconocer una cadena fonética (o grafémica), sus componentes morfológicos y sintácticos, así como su significado o carga semántica (Raiter & Jaichenco, 2002). La evidencia sugiere que la amplitud del léxico mental se correlaciona con un mejor desempeño en la comprensión (Bråten et al., 2022; Daugaard et al., 2017; Figueroa Sepúlveda & Gallego Ortega, 2021; Shahar-Yames & Prior, 2018; Sterpin et al., 2021). Además, el vocabulario influye de manera crítica en la comprensión de narraciones orales (Babayigit & Shapiro, 2020; Barreyro et al., 2023; Cain & Oakhill, 2011; De Bree & Zee, 2020; Kim, 2015, 2016; Suggate et al., 2018; Wolf et al., 2019).

Un estudio realizado en población hispanohablante de origen chileno (Figueroa Sepúlveda & Gallego Ortega, 2021) encontró que el vocabulario era el mayor predictor de la comprensión en los estudiantes. Asimismo, Strasser y Del Rio (2014) hallaron que tanto la amplitud como la profundidad del vocabulario ejercían un efecto mediador en la comprensión de historias, leídas por un examinador y acompañadas por ilustraciones; mientras que la memoria de trabajo tenía un efecto directo en las medidas de comprensión. Estos hallazgos resaltan que un léxico más amplio proporciona una base sólida para comprender y procesar de manera más eficiente el contenido textual, tanto oral como escrito.

De igual manera, numerosos estudios han evidenciado la relación entre la comprensión de textos y la memoria de trabajo (Currie & Cain, 2015; Hannon, 2012; Language and Reading Research Consortium et al., 2018; Lervåg et al., 2018; Linares & Pelegrina, 2023; Mar et al., 2021). La memoria de trabajo se refiere a un sistema de almacenamiento y manipulación temporal de la información que respalda procesos cognitivos complejos (Baddeley, 2021). En una revisión sistemática sobre investigaciones que abordaron las habilidades narrativas y las funciones ejecutivas se encontró una relación positiva y moderada entre la memoria de trabajo y las habilidades narrativas (Moreira et al., 2023). Asimismo, en un estudio longitudinal realizado por Jiang & Farquharson (2018), se investigó la influencia de la memoria de trabajo en la variación de la comprensión del discurso oral. Los resultados indicaron que las medidas de memoria de trabajo estaban relacionadas con el desempeño en la comprensión del discurso oral. Por otro lado, Barreyro et al. (2020) encontraron una correlación significativa entre medidas de memoria de trabajo y de atención sostenida y el desempeño en preguntas inferenciales en una muestra de niños prelectores de 5 y 6 años. Estos hallazgos subrayan la importancia de la memoria de trabajo en la comprensión de textos. La capacidad de retener y manipular información de manera eficiente en la memoria de trabajo facilita la integración de ideas y la construcción de una representación coherente del texto. Por tanto, es fundamental tener en cuenta el papel de la memoria de trabajo en el diseño de intervenciones educativas destinadas a mejorar la comprensión lectora.

La atención sostenida, entendida como la capacidad de mantener el foco atencional sobre una tarea durante períodos prolongados de tiempo (Sarter et al., 2001), juega un papel crucial en la comprensión de textos. Desde un punto de vista teórico, se espera que exista una asociación entre la atención sostenida y la comprensión, considerando su vínculo con la memoria de trabajo (Baddeley, 2021). A pesar de su importancia, la literatura científica sobre el estudio de la atención sostenida en relación con la comprensión de textos es limitada. Sin embargo, investigaciones recientes han comenzado a explorar este proceso cognitivo y sus implicaciones en el desempeño de la comprensión (Burgos Ortiz & Polanco Barreto, 2019; Hitch et al., 2020; Joseph et al., 2021; Micai et al., 2020). En este sentido, un estudio reciente realizado por Barreyro et al. (2020) encontró una correlación significativa entre la atención sostenida y el desempeño en preguntas inferenciales. Estos hallazgos respaldan la idea de que la capacidad de mantener la atención de manera sostenida puede tener un impacto positivo en la comprensión lectora.

La ToM se refiere a la “capacidad de ponerse en el lugar del otro, de imaginarse lo que piensa y lo que siente, así como de entender y prever su conducta” (Baron-Cohen, 2008, p. 90). Se estima que alrededor de los cuatro años y medio, los niños pasan la tarea de falsa creencia (Wimmer & Perner, 1983), lo que demuestra que son capaces de predecir correctamente la acción “equivocada” del personaje que ha sido engañado en la historia. Por lo que hay un predominio en la investigación de la ToM en preescolares. Sin embargo, algunos estudios proponen que tanto la ToM como las capacidades de procesamiento narrativo se siguen complejizando en etapas posteriores (Devine & Hughes 2013, 2016; Dore et al., 2018). Dore et al. (2018), proponen que la ToM pudiera ser la pieza faltante para explicar la comprensión de textos, ya que sería difícil que un niño con dificultades para atribuir emociones e intenciones a otros tuviera la capacidad de comprender textos narrativos y generar inferencias emocionales.

Estudios recientes demuestran el rol relevante de la ToM en la comprensión de narraciones (Boerma et al., 2017; Kim, 2015, 2016, 2017, 2020). Por ejemplo, Kim et al. (2021) evaluaron a 132 niños de cuarto grado con un promedio de edad de 10.39 años en las siguientes medidas cognitivas: vocabulario, ToM, memoria de trabajo, monitoreo de la comprensión, conocimiento gramatical y control atencional. En las medidas de comprensión incluyeron tareas con textos narrativos, informativos y una tarea que evaluaba el recuerdo de estados mentales de los textos presentados. Los hallazgos reportaron a la ToM como el único predictor del grado en que los niños incluían los estados mentales en su recuerdo de textos narrativos e informativos. Además, la medida de ToM se correlacionó positivamente con las medidas de comprensión. Los resultados son consistentes con otras investigaciones (Atkinson et al., 2017; Boerma et al., 2017; Florit et al., 2020; Happé & Frith, 2020; Kim, 2020; Kim et al., 2021; Manfredi et al., 2020) y destacan la importancia de la ToM en la comprensión de textos narrativos y su influencia en el procesamiento cognitivo durante la lectura.

El propósito de este estudio es analizar las dificultades específicas en la comprensión de narraciones en niños con bajo rendimiento en tareas de comprensión en comparación con un grupo que obtiene mejores resultados. Se investiga cómo variables como el vocabulario, la memoria de trabajo, la ToM y la atención sostenida influyen en la comprensión de narraciones. Este análisis permite una mejor comprensión de los factores que afectan la comprensión de narraciones en niños, lo cual puede ser crucial para el desarrollo de estrategias de intervención efectivas.

Método

Participantes

La muestra se compuso de 126 escolares colombianos de entre 7 y 11 años, 68 eran varones (76.4 %) y 21 mujeres (23.5 %). Los participantes se dividieron en dos grupos según su rendimiento en la subprueba de comprensión lectora de la Escala Magallanes de Lectura y Escritura (Toro et al., 2002). La distribución de los grupos fue la siguiente:

- **Grupo con bajo desempeño en comprensión de textos.** Conformado por 43 niños y 19 niñas (promedio de edad: 9.37 años), escolarizados con desarrollo típico, velocidad lectora y CI no verbal dentro de la normalidad, pero con dificultades en la comprensión de texto. Sin historia clínica de atraso en el desarrollo o en el lenguaje. (Grupo BC, $n = 62$). Desempeño igual o por debajo del percentil 25 en subprueba de comprensión lectora de la Escala Magallanes de Lectura y Escritura (Toro et al., 2002).
- **Grupo de comparación con mejor desempeño en la comprensión.** Conformado por 40 niños y 24 niñas (promedio de edad: 9.12 años), escolarizados con desarrollo típico, sin historia clínica de atraso en el desarrollo o en el lenguaje. A su vez, con velocidad lectora, comprensión de textos, CI no verbal dentro de la normalidad. (Grupo C, $n = 64$). Desempeño por encima del percentil 25 en subprueba de comprensión lectora de la Escala Magallanes de Lectura y Escritura (Toro et al., 2002).

Tabla 1*Caracterización de la muestra*

	<i>N</i>	Edad en meses	<i>DE.</i>	Niños	Niñas
Grupo BC	62	111.18	29.15	35	18
Grupo de Comparación	64	109.51	15.46	31	18

Nota. *DE:* desviación estándar.

Instrumentos

Tarea de memoria de trabajo

Se utilizó la Subprueba de Recuerdo de Números de la batería de evaluación de Kaufman para niños K.ABC (Kaufman & Kaufman, 2014). La prueba tiene como finalidad medir la capacidad de almacenamiento de información verbal de la memoria de trabajo. En esta prueba el sujeto debe repetir oralmente una serie de dígitos en el orden presentado. Las series se van complejizando progresivamente, y cada serie correcta suma un punto. La puntuación total se calcula restando los ítems fallados del ítem de mayor número.

Tarea de vocabulario

Se administró la subprueba de vocabulario del Test Breve de Inteligencia de Kaufman K.BIT (Kaufman & Kaufman, 2000). La prueba es una medida de habilidad verbal que requiere respuestas orales e indaga en la cantidad de palabras que conoce el examinado; consta de 82 ítems que evalúan el vocabulario. Presenta dos partes, la parte A evalúa el vocabulario expresivo, requiere que la persona provea el nombre de un objeto representado gráficamente. La parte B exige que el sujeto de respuesta a partir de dos pistas: una expresión verbal descriptiva y una palabra a la que le hacen falta algunas letras. Por ejemplo, se le presenta la descripción “un color oscuro” y se le proporciona la palabra incompleta: “NE- -R-” para la respuesta correcta *negro*. Las puntuaciones son de carácter dicotómico: respuesta correcta puntúan con 1 y respuesta incorrecta con 0, no hay puntuaciones parciales. La adaptación al español presenta adecuados niveles de validez y confiabilidad.

Tarea de atención sostenida

De igual manera, se usó la subprueba Búsqueda de Símbolos de la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños WISC V (Wechsler, 2014). El niño observa uno o dos símbolos objetivos y un grupo de búsqueda, la tarea consiste en decidir si alguno de los símbolos diana se encuentran presentes dentro del grupo de búsqueda en un tiempo acotado (120 segundos). La prueba inicia con ítems de ejemplo y entrenamiento para asegurar que la instrucción sea clara. La puntuación directa consiste en la suma de respuestas correctas, menos el número de respuestas incorrectas, más los puntos de bonificación por tiempo cuando procede. A través de esta prueba se valora la discriminación visual de estímulos abstractos, flexibilidad cognitiva, rapidez y precisión perceptiva, entre otros (Cayssials, 1998).

Tarea de teoría de la mente

Esta habilidad básica para relacionarse con otros y atribuir a otros estados, creencias y emociones se evaluó de la siguiente manera. El participante iniciaba con la tarea clásica de falsa creencia de Sally y Ana (Baron-Cohen, 2008), que valora la representación mental de primer orden acerca de la creencia de otros. Fue necesario que el niño pasara la tarea de falsa creencia para seguir con la siguiente prueba de sensibilidad social. Para evaluar esta habilidad intersubjetiva de manera más compleja se aplicó la prueba Metida de Pata (Baron-Cohen et al., 1999). Está diseñado para niños de entre 7 y 11 años y presenta una buena consistencia interna ($\alpha = .82$). Se utilizó la versión argentina realizada por Grañana et al. (1999) y la adaptación a esa versión adecuada al contexto colombiano por Gutierrez (2012). Detectar una metida de pata requiere que el sujeto discrimine entre el estado de conocimiento del hablante y el de su interlocutor, y exige una evaluación del impacto emocional sobre el interlocutor. La aplicación de esta prueba consiste en la presentación mediante grabación de voz de 10 historias que involucran a dos o tres personajes y al menos dos oraciones, en ellas se utiliza un lenguaje simple y cotidiano. Para detectar la metida de pata, el niño debe responder correctamente cuatro indagaciones

en cada una de las historias, en las cuales se verifica que el sujeto identifica en la historia si alguien dijo algo que no debió decir, qué dijo que no debió haber dicho o alguna aproximación a ello, si contesta la pregunta de comprensión y, por último, si reconoce que la metida de pata fue consecuencia de una falsa creencia. Se otorga un punto por cada historia si el niño logra responder correctamente las cuatro preguntas.

Tarea de comprensión lectora

La subprueba de comprensión lectora de la Escala Magallanes de Lectura y Escritura (Toro et al., 2002) tiene como objetivo evaluar la capacidad del lector para comprender el mensaje del texto, incluyendo la inferencia de estados emocionales de los personajes, su ubicación física, la secuencia de eventos y las relaciones causa-efecto. Los textos narrativos y las preguntas se caracterizan por abordar temas cotidianos, emplear un vocabulario variado, frases habituales y ocasionalmente metáforas. Durante la aplicación, se selecciona un texto acorde al nivel escolar del participante, seguido de 10 preguntas que evalúan tanto aspectos inferenciales como de recuerdo literal mediante selección múltiple con única respuesta. No hay un límite de tiempo establecido, pero se recomienda evitar demoras innecesarias, y los textos permanecen disponibles durante la fase de preguntas. La validez discriminante de la prueba, evaluada mediante el índice Kappa de Cohen (.677), respalda su capacidad para distinguir entre grupos de baja comprensión y aquellos con mejores desempeños. En el presente estudio este instrumento se utilizó como criterio de inclusión para el grupo de baja comprensión (grupo BC) y el grupo de comparación con mejores desempeños en comprensión. Se utilizaron niveles específicos, determinados por puntuaciones centiles obtenidas a través del software TIPI-SOFT EMLE-TALE 2000 (diferentes para cada grupo de edad), para categorizar a los participantes. Aquellos con desempeños iguales o inferiores al centil 25 agrupados en el nivel C de la prueba (nivel caracterizado por la incapacidad para extraer el significado del texto, entender la situación de los personajes, los eventos que tienen lugar, la secuencia de estos, incluyendo las relaciones de causa y efecto) se ubicaron en el grupo BC; mientras que los demás participantes, con puntuaciones superiores al centil 25, se ubicaron en el grupo de comparación (con niveles A y B de la prueba).

Tarea de comprensión de narraciones orales

A través de la subprueba de comprensión de texto del instrumento Prolec-R (Cuetos et al., 2007) se evaluó la habilidad del lector para extraer el significado del texto y fusionarlo con sus conocimientos previos. A cada sujeto se le asignaron tres textos de los cuatro propuestos en la versión original de la prueba. Estos textos fueron presentados de forma oral, seguidos por dos preguntas inferenciales y dos preguntas de información literal para cada texto. Se puntuó con 1 las respuestas correctas y con 0 las incorrectas. Los participantes respondieron verbalmente a estas preguntas.

Tarea de comprensión de narraciones con ilustraciones (ad hoc)

Por último, se diseñó un dispositivo de tareas para evaluar la comprensión de narraciones orales. Para ello, se adaptaron los cuentos *La sorpresa de Nandi* (Browne, 2011) e *Hipo no nada* (Bernasconi, 2007). La tarea consistió en presentar la historia de forma oral acompañada de ilustraciones que iban siguiendo las narraciones. Luego, se evaluó por medio de tres tipos de preguntas: inferenciales tipo explicativa, inferenciales tipo emocional y recuerdo de información literal. La prueba en su conjunto estuvo conformada por cuatro preguntas de inferencias emocionales, cuatro preguntas de inferencias explicativas y cuatro preguntas del contenido literal del texto. Por ejemplo, para el cuento *Hipo no nada*, una pregunta referida a la inferencia emocional fue: ¿Cómo se sentía Hipo por no poder jugar con el resto de los animales? La respuesta válida se relacionaba con la idea de que el hipopótamo no tuvo éxito cuando intentó jugar con otros animales. Como pregunta de inferencia explicativa se usó: ¿Por qué Hipo estaba incómodo en la casa de los topos? La respuesta correcta consistía en que el hipopótamo era muy grande y no podía moverse holgadamente en la casa de los topos. Y como pregunta de información literal: ¿Dónde estaban los pájaros? La respuesta acertada se vinculaba con el recuerdo de que los pájaros se encontraban arriba del árbol. Por otro lado, se tuvo en cuenta como respuesta válida solamente la primera emisión que realizaba el participante luego de la pregunta realizada por el examinador, otorgando un punto por cada acierto. Esta medida es la sumatoria de la respuesta a preguntas de inferencia emocional, respuesta a preguntas de inferencias explicativas y recuerdo literal del texto. El dispositivo mostró una buena consistencia interna al tratarse de un instrumento *ad hoc* ($\alpha = .732$).

Procedimiento

Los niños fueron evaluados en dos sesiones individuales de aproximadamente 60 minutos con un receso de 10 minutos. En la primera sesión se administraron las subpruebas matrices y vocabulario K-BIT (Kaufman & Kaufman, 2000), subprueba comprensión de textos de la Escala de Magallanes de Lectura y Escritura (Toro et al., 2002), y pruebas de sensibilidad social. En la segunda sesión se administraron: subprueba de búsqueda de símbolos del WISC-V (Wechsler, 2014), subprueba repetición de números de K-ABC (Kaufman & Kaufman, 2014), comprensión de narraciones del Prolec-R (Cuetos et al., 2007) y tarea de comprensión de narraciones orales.

Se solicitó consentimiento informado a padres o tutores, el cual dejó constancia sobre la participación voluntaria, aclarando el uso de los datos de manera confidencial y con fines únicamente investigativos. Las pruebas fueron aplicadas con posterioridad a la autorización escrita de los padres o tutores.

Resultados

Los datos se analizaron a través del paquete estadístico SPSS y se fijó el nivel de significación estadística en .05. Se realizaron pruebas descriptivas preliminares, las cuales se detallan en la Tabla 2. A continuación, se procedió con el estudio de las diferencias entre el grupo de niños con bajo desempeño en la comprensión (Grupo BC) y el grupo de comparación con mejores desempeños en la comprensión, tanto en las medidas de comprensión como en las medidas cognitivas. Finalmente, se analizaron las posibles correlaciones entre los tipos de variables mencionadas.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las medidas cognitivas y medidas de comprensión narrativa

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>As.</i>	<i>Cu.</i>	<i>KS.</i>	<i>p</i>
Prueba de vocabulario K-BIT	62.25	10.62	28.75	94.37	.108	.26	.674	.200
Prueba de Memoria de Trabajo K-ABC	54.12	17.05	20	95	.470	-.345	.143	.00
Prueba Teoría de la Mente Test Metida de Pata	41.37	24.09	0	90	.100	-.860	.106	.001
Prueba de atención sostenida WISC-V	44.32	12	15	75	.020	-.221	.102	.003
Prolec-R	86.77	14.11	25	100	-1.35	2.60	.183	.00
Inferencias de Prolec-R	85.18	16.62	33.33	100	-.913	.164	.274	.00
Información Literal de Prolec-R	88.62	15.58	16.67	100	-1.92	4.84	.291	.00
Tarea de narraciones (ad hoc)	90.01	10.27	50	100	-1.27	1.93	.231	.00
Respuestas a preguntas de inferencias emocionales	82.14	19.96	25	100	-.850	-.039	.291	.00
Respuestas a pregunta de inferencias explicativas	93.45	11.47	50	100	-1.34	0.46	.462	.00
Respuestas a preguntas de información literal	93.84	12.11	50	100	-1.81	2.52	.472	.00

Notas. *M*: media; *DE*: desviación estándar; *Mín.*: mínimo; *Máx.*: máximo; *As.*: asimetría; *Cu.*: curtosis; *KS.*: test Kolmogorov-Smirnov; *p*: nivel de significancia estadística.

Como se puede observar en la Tabla 2 (expresados en porcentaje), las puntuaciones en todas las pruebas mostraron distribuciones alejadas significativamente de la distribución normal asintótica. Por esta razón, para los análisis subsiguientes se emplearon pruebas no paramétricas en el estudio de dichas puntuaciones.

En un segundo momento, con el objetivo de examinar las diferencias intergrupales en las medidas de vocabulario, memoria de trabajo, ToM, atención sostenida y las medidas de comprensión de narraciones orales (respuesta a preguntas de tipo inferencial y de recuerdo literal del texto) se compararon el grupo de bajo desempeño en comprensión frente al grupo de comparación empleando la prueba *U* de Mann-Whitney, en la Tabla 3 se pueden observar los desempeños de los dos grupos.

Tabla 3

Desempeño de los grupos de bajo desempeño en comprensión (Grupo BC) y el grupo de comparación en medidas cognitivas y de comprensión

	Grupo BC		Grupo de comparación	
	M	DE	M	DE
Prueba de vocabulario K-BIT	60.47	11.12	63.97	9.89
Prueba de Memoria de Trabajo K-ABC	51.29	15.09	56.87	18.46
Prueba de Teoría de la mente Metida de Pata	41.22	24.48	41.51	23.90
Prueba de atención sostenida WISC-V	43.46	11.68	45.15	12.34
Prolec-R	84.13	16.23	89.32	11.25
Inferencias de Prolec-R	82.79	18.59	87.50	14.24
Información Literal de Prolec-R	85.48	18.22	91.66	11.87
Tareas de narraciones Ad hoc	87.90	11.35	92.05	8.71
Respuestas a preguntas de inferencias emocionales	78.22	20.98	85.93	18.29
Respuesta a preguntas de inferencias explicativas	91.93	12.62	94.92	10.13
Respuesta a preguntas de información literal	92.74	12.30	94.92	11.93

Notas. M: media; DE: desviación estándar.

Los resultados en las medidas cognitivas mostraron que el rendimiento medio en el grupo con baja comprensión lectora fue significativamente menor que en el grupo de comparación en la medida de vocabulario ($U = 1505, z = -2.33, p < .01$). Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en los grupos en las siguientes medidas: memoria de trabajo ($U = 1663, z = -1.57, p > .05$), ToM ($U = 1974, z = -0.04, p > .05$) y atención sostenida ($U = 1830, z = -.755, p > .05$).

Respecto a los desempeños en las medidas de comprensión de narraciones orales se evidenciaron diferencias significativas intergrupales en el desempeño de comprensión de la tarea de narraciones *ad hoc* ($U = 1559, z = -2.16, p < .05$), así como en la respuesta a preguntas de inferencias emocionales ($U = 1573, z = -2.18, p < .05$). Las demás medidas no mostraron diferencias relevantes entre los dos grupos: Prolec-R ($U = 1650, z = -1.68, p > .05$), inferencias Prolec-R ($U = 1746, z = -1.24, p > .05$), información literal Prolec-R ($U = 1639, z = -1.86, p > .05$), respuesta a preguntas de inferencias explicativas ($U = 1772, z = -1.36, p > .05$) y respuesta a preguntas de recuerdo literal ($U = 1792, z = -1.29, p > .05$).

Con el propósito de analizar las relaciones entre el vocabulario, la memoria de trabajo, la ToM, la atención sostenida y el desempeño en las medidas de comprensión de narraciones orales, se llevó a cabo un estudio de las correlaciones empleando el estadístico de rangos de Spearman (Rho) en el grupo general.

En la Tabla 4 se muestran los valores de correlación entre las medidas evaluadas. La medida de vocabulario se correlacionó significativamente con todas las medidas en comprensión Prolec-R ($Rho = .354, p < .01$), inferencias Prolec-R ($Rho = .311, p < .01$), información literal Prolec-R ($Rho = .207, p < .01$), tarea de comprensión ($Rho = .411, p < .01$), respuesta a preguntas de inferencias emocionales ($Rho = .221, p < .013$), respuesta a preguntas de inferencias explicativas, ($Rho = .353, p < .01$) y respuesta a información literal ($Rho = .393, p < .01$).

El rendimiento en la subprueba de memoria de trabajo K.ABC se asoció significativamente con las medidas: Prolec-R ($Rho = .354, p < .01$), inferencias Prolec-R ($Rho = .322, p < .01$), información literal Prolec-R ($Rho = .277, p < .01$), tarea de comprensión ($Rho = .397, p < .01$), respuesta a preguntas de inferencias emocionales ($Rho = .298, p < .01$) y respuesta a preguntas de información literal ($Rho = .425, p < .01$). La medida de ToM y las siguientes pruebas mostraron correlaciones significativas: Prolec-R ($Rho = .308, p < .01$), inferencias Prolec-R ($Rho = .244, p < .006$), tarea de comprensión ($Rho = .241, p < .006$), respuesta a preguntas de inferencias emocionales ($Rho = .261, p < .003$). La medida de atención sostenida no evidenció correlaciones significativas con las medidas evaluadas en comprensión.

Tabla 4*Correlación Spearman entre medidas cognitivas y medidas en comprensión de narraciones orales*

	Vocabulario K-bit	Memoria de Trabajo K-ABC	TOM. Test Metida de Pata	Atención sostenida WISC-V
Prolec-R	.399**	.354**	.308**	.084
Inferencias de Prolec-R	.302**	.311**	.244**	.107
Información Literal de Prolec-R	.407**	.277**	.314**	.047
Tareas de narraciones Ad hoc	.411**	.396**	.241**	.045
Respuestas a preguntas de inferencias emocionales	.221*	.298**	.261**	-.049
Respuesta a preguntas de inferencias explicativas	.353**	.082	.157	.106
Respuesta a preguntas de información literal	.393**	.425**	.067	.043

* $p < .05$ ** $p < .01$

Discusión

El propósito de esta investigación fue estudiar la comprensión de narraciones orales y su relación con la capacidad de memoria de trabajo, el vocabulario, la ToM y la atención sostenida en niños entre 7 y 11 años. Se compararon dos grupos: el primero, integrado por niños de desarrollo típico con bajo desempeño en la comprensión, y el segundo, un grupo de comparación conformado por sus pares con mejores desempeños en la comprensión lectora.

Los resultados de este estudio indican que el vocabulario es un buen predictor de la comprensión en lectores entre 7 y 11 años, ya que se identifican diferencias significativas intergrupales en esta variable cognitiva. Asimismo, los hallazgos evidencian correlaciones significativas entre el vocabulario y todas las medidas de comprensión evaluadas. En consecuencia, los resultados sugieren que un amplio léxico mental aumenta las posibilidades de comprender una historia narrada oralmente, así como la generación de inferencias. Estos hallazgos concuerdan con el trabajo de Strasser y Del Río (2014), en el que tanto la amplitud como la profundidad del vocabulario ejercen un efecto mediador en la comprensión de historias leídas por un examinador y acompañadas por ilustraciones. También se vinculan con el estudio de Barreyro et al. (2023), quienes encontraron en niños prescolares una correlación entre el vocabulario y medidas de comprensión, como la generación de inferencias. Además, los autores hallaron un efecto en el vocabulario y la generación de inferencias para predecir la comprensión de narraciones presentadas de manera oral. De igual manera, los resultados de la presente investigación se ajustan con lo encontrado por otros estudios (Barreyro et al., 2020; Gottheil et al., 2019; Sterpin et al., 2021).

Por otro lado, se destaca el papel crucial que desempeña la memoria de trabajo en la comprensión de narraciones orales, así como en la habilidad para realizar inferencias y recordar detalles literales del texto. Esta conclusión se sustenta en las correlaciones encontradas entre la memoria de trabajo y las medidas de comprensión evaluadas tanto en narraciones con ilustraciones (tarea *ad hoc*) como en narraciones sin ilustraciones (Prolec-R). Estos resultados están en línea con los hallazgos de Strasser y Del Río (2014), quienes identificaron un efecto directo de la memoria de trabajo en las medidas de comprensión. Además, se respaldan mediante una reciente revisión sistemática que incluyó 38 estudios y demostró la conexión entre la memoria de trabajo y la comprensión narrativa (Moreira et al., 2023). Sin embargo, es importante señalar que, aunque la variable de memoria de trabajo mostró correlación con la mayoría de las medidas de comprensión, no se observaron diferencias significativas entre grupos en esta medida cognitiva. Por lo tanto, es posible que la memoria de trabajo esté implicada en la comprensión de narraciones orales, pero su impacto puede no ser completamente capturado mediante el análisis de correlación. Por último, se identificó una relación significativa entre la memoria de trabajo y las medidas de recuerdo literal del texto. Lo anterior, podría sugerir que una mayor

capacidad para almacenar información de forma temporal está asociada con una mejor comprensión de narraciones orales, ya que facilita el recuerdo de la información literal.

En relación con la medida de atención sostenida, no se encontraron diferencias significativas ni una correlación con las medidas de comprensión. Estos resultados se apartan de los encontrados en otros estudios (Barreyro et al., 2020; Strasser & Del Río, 2014), pero se pueden argumentar de la siguiente manera. En primer lugar, se destaca el número limitado de estudios que indagan sobre este proceso cognitivo en la comprensión y producción de textos (Moreira et al., 2023). En segundo lugar, la variación metodológica implementada para tomar la medida de atención podría estar vinculada con las diferencias encontradas. Por ejemplo, Strasser y Del Río (2014) encontraron que la atención y el control inhibitorio explicaron el desempeño en comprensión de prescolares. Sin embargo, el control atencional fue evaluado mediante una lista de chequeos que el examinador completaba después de la administración de la medida de comprensión de narraciones. Otros estudios evalúan el tiempo total en la resolución de problemas o mediante el número de aciertos en un tiempo determinado. En tercer lugar, el desarrollo madurativo podría ser de valor explicativo en los resultados de este estudio. El análisis comparativo de Barreyro et al. (2020) demostró una mayor capacidad para sostener la atención sostenida, así como mejores desempeños en la comprensión en niños de 6 años en comparación a niños de 5 años. Estos resultados coinciden con los reportados por otros estudios (Currie & Cain, 2015; Lervåg, 2018; Linares & Pelegrina, 2023). Por lo tanto, los hallazgos de esta investigación podrían sugerir que los niños mayores de 7 años no se encuentran en una etapa del desarrollo en la que la atención sostenida tenga una incidencia directa en la comprensión de narraciones orales.

La capacidad para entender estados emocionales, creencias y emociones de otros (ToM) podría estar vinculada con mejores desempeños en la habilidad del proceso narrativo. De hecho, autores como Kim (2020) proponen una relación causal entre la ToM y las habilidades narrativas, las cuales se van desarrollando al mismo tiempo durante las diferentes etapas del neurodesarrollo. En este orden de ideas, los niños entre 7 años tendrían la capacidad de entender emociones mixtas y situaciones no literales (Devine & Hughes, 2013, 2016; Manfredi et al., 2020; Tong et al., 2019, 2020). Y en el proceso narrativo se esperaría para esta edad un seguimiento más avanzado de los estados mentales y emocionales de los personajes, por ejemplo, el seguimiento de metas del personaje. Nyhout (2015) encontró en niños de 7 años una representación espontánea sobre la meta de los personajes; mediante el paradigma de tiempo de procesamiento, notó que los tiempos de respuesta de los niños eran más largos cuando las oraciones eran inconsistentes con la meta presentada al inicio de la narración (presentación en modalidad oral), respecto a las oraciones que eran consistentes.

Los resultados de la presente investigación no solo constatan una correlación significativa entre la medida de ToM y los desempeños en la respuesta a preguntas de inferencias emocionales, también evidencian vínculos relevantes entre la ToM y las dos medidas de comprensión, con y sin apoyatura visual. De igual manera, la medida de inferencias del Prolec-R (sin apoyo visual) se relaciona con esta variable cognitiva. Los hallazgos demuestran que la capacidad para entender estados emocionales, creencias y emociones de otros podría estar vinculada con mejores desempeños en la comprensión de narraciones orales, así como con la generación de inferencias emocionales a partir de un texto narrativo en niños entre 7 y 11 años.

De acuerdo a los resultados de este estudio, se pueden sugerir las siguientes recomendaciones para las intervenciones educativas: (1) es esencial que los docentes incorporen estrategias integrales en la enseñanza de la comprensión lectora. Estas estrategias deben enfocarse en la expansión y mejora del vocabulario, así como en el desarrollo de habilidades mentalistas. (2) Fomentar la generación de inferencias emocionales puede contribuir a un mejor desempeño en la comprensión del discurso narrativo. Por ejemplo, se podría enfocar en el desarrollo de habilidades narrativas complejas, adecuadas a la edad de los estudiantes, como el seguimiento de estados mentales y emocionales avanzados de los personajes. (3) Los resultados de este estudio sugieren la necesidad de diversificar los materiales utilizados para abordar la comprensión de textos narrativos en el aula. Además de libros ilustrados, novelas gráficas o videos, se podría considerar el uso de podcasts, programas de radio, audiolibros, grabaciones de voz, entre otras.

Algunas limitaciones del presente estudio deben tenerse en cuenta. La muestra se ha conformado siguiendo un criterio no aleatorio por conveniencia, con instituciones educativas que se ofrecieron a participar del estudio. Asimismo, como limitante se destaca su naturaleza descriptivo-correlacional del estudio, pues, aunque se pueden identificar relaciones entre las variables, este diseño

no permite establecer relaciones causales. Además, sería relevante incluir otras variables con el objetivo de evaluar con mayor precisión los procesos atencionales y su vínculo con la comprensión de las narraciones, por ejemplo, el monitoreo de la comprensión y la inhibición.

Otra limitación del estudio se vincula con el tipo de medida utilizada para la memoria de trabajo, ya que el estudio examinó la capacidad de almacenamiento y no incorporó la manipulación activa. Por otro lado, es importante destacar que la respuesta a preguntas explicativas en la tarea con apoyos visuales fue la única medida de comprensión que no mostró correlación con la memoria de trabajo. Esto podría explicarse por el hecho de que, en esta tarea específica, los lectores contaban con ilustraciones para respaldar la narración, por lo tanto, no necesitaron utilizar recursos cognitivos de su memoria de trabajo, sino que se apoyaron en su vocabulario. En este sentido, se encontró una correlación significativa entre la medida de vocabulario y esta comprensión inferencial. Sin embargo, para confirmar esta hipótesis, sería necesario llevar a cabo un análisis de interacción o moderación, lo cual constituye una de las limitaciones del presente estudio.

Futuras investigaciones basadas en esta investigación podrían explorar con mayor exactitud el vínculo entre la ToM y las habilidades narrativas en niños mayores de 7 años, teniendo en cuenta que son pocas las investigaciones en este grupo etario (Dore et al., 2018). En particular, sería interesante indagar en la comprensión de narraciones a partir de un programa de intervención en tareas ToM adaptadas a la etapa de neurodesarrollo. Finalmente, investigar en grupos clínicos sobre la incidencia de los apoyos visuales en la comprensión de narraciones agregaría valor empírico a sus procesos de inclusión educativa.

Referencias

- Atkinson, L., Slade, L., Powell, D., & Levy, J. P. (2017). Theory of Mind in emerging reading comprehension: a longitudinal study of early indirect and direct effects. *Journal of Experimental Child Psychology*, 164, 225-238. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.04.007>
- Babayigit, S., & Shapiro, L. (2020). Component skills that underpin listening comprehension and reading comprehension in learners with English as first and additional language. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 78-97. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12291>
- Baddeley, A. D. (2021). Developing the concept of working memory: the role of neuropsychology. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 36(6), 861-873. <https://doi.org/10.1093/arclin/acab060>
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autismo y Síndrome Asperger*. Alianza.
- Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K. (1999). *Test Metidas De Pata. Un nuevo test de sensibilidad social: detección de metidas de pata en niños normales y niños con Síndrome de Asperger* (N. Grañana, C. Serrano & R. Allegri, Trad.). Laboratorio de Memoria, Hospital Zubizarreta.
- Baron-Cohen, S., Riordan, M. O., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K. (1999). A new test of social sensitivity: Detection of faux pas in normal children and children with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 407-418.
- Barreyro, J. P., Formoso, J., Alvarez-Drexler, A., Leiman, M., Fernández, R., Calero, A., Fumagalli, J., & Injoque-Ricle, I. (2020). Comprensión de narraciones en niños de 5 y 6 años: Efectos de la memoria de trabajo verbal y la atención sostenida. *INTERDISCIPLINARIA Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 37(1). <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.16>
- Barreyro, J. P., Fumagalli, J., Alvarez-Drexler, A., Calero, A., & Formoso, J. (2023). El vocabulario y la generación de inferencias en la comprensión de narraciones en niños preescolares. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 7(1), 205-222.
- Bernasconi, P. (2007). *Hipo no nada*. La brujita de papel.
- Boerma, I. E., Mol, S. E., & Jolles, J. (2017). The role of home literacy environment, mentalizing, expressive verbal ability, and print exposure in third and fourth graders' reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 21(3), 179-193. <https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1277727>
- Bråten, I., Latini, N., & Haverkamp, Y. E. (2022). Predictors and outcomes of behavioral engagement in the context of text comprehension: when quantity means quality. *Reading and Writing*, 35(3), 687-711. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10205-x>
- Browne, E. (2011). *La sorpresa de Nandy*. EKARE.

- Burgos Ortiz, A. M., & Polanco Barreto, A. M. (2019). Procesos atencionales como predictores cognitivos de la comprensión lectora. *Revista Iberoamericana de Psicología*, *12*(2), 93-104. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12209>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, *44*(5), 431-443. <https://doi.org/10.1177/0022219411410042>
- Cayssials, A. N. (1998). *Escala de Inteligencia Wisc III (Edición Española)*. Paidós.
- Clinton, V., Taylor, T., Bajpayee, S., Davison, M. L., Carlson, S. E., & 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>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2007). *PROLEC-R: Evaluación de los procesos lectores-revisada*. TEA.
- Currie, N. K., & Cain, K. (2015). Children's inference generation: the role of vocabulary and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, *137*, 57-75. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.03.005>
- Daugaard, H. T., Cain, K., & Elbro, C. (2017). From words to text: inference making mediates the role of vocabulary in children's reading comprehension. *Reading and Writing*, *30*, 1773-1788. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9752-2>
- De Bree, E., & Zee, M. (2020). The unique role of verbal memory, vocabulary, concentration and self-efficacy in children's listening comprehension in upper elementary grades. *First Language*, *41*(2), 129-153. <https://doi.org/10.1177/0142723720941680>
- Devine, R. T., & Hughes, C. (2013). Silent Films and Strange Stories: Theory of Mind, gender, and social experiences in middle childhood. *Child Development*, *84*(3), 989-1003. <https://doi.org/10.1111/cdev.12017>
- Devine, R. T., & Hughes, C. (2016). Measuring theory of mind across middle childhood: Reliability and validity of the Silent Films and Strange Stories tasks. *Journal of Experimental Child Psychology*, *149*, 23-40. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.07.011>
- Dore, R. A., Amendum, S. J., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2018). Theory of Mind: a hidden factor in reading comprehension? *Educational Psychology Review*, *30*(3), 1067-1089. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9443-9>
- Figuroa Sepúlveda, S., & Gallego Ortega, J. L. (2021). Relación entre vocabulario y comprensión lectora: Un estudio transversal en educación básica. *Revista Signos*, *54*(106), 354-375. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000200354>
- Florit, E., De Carli, P., Giunti, G., Mason, L., Kim, Y. S. G., Tompkins, V., Farrar, M. J., Montgomery, D. E., Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2020). Advanced theory of mind uniquely contributes to children's multiple-text comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, *189*, 104708. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104708>
- Gottheil, B., Brenlla, M. E., Barreyro, J. P., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsant, L., Freire, L., Rossi, A. I., & Molina, S. (2019). Eficacia del programa "Lee Comprensivamente" para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, *14*(2), 99-111. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.175>
- Graesser, A., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, *101*(3), 371-395. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.101.3.371>
- Gray, S. (2017). Introduction to the Clinical Forum: Reading Comprehension Is Not a Single Ability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *48*(2), 71-72. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-16-0080
- Gutierrez, C. (2012). *Estudio comparativo de la ejecución en tareas que evalúan Teoría de la Mente en un grupo de niñas niños y adolescentes provenientes de zonas Urbanas y Rurales Colombianas*. Universidad de Maimoides.
- Hannon, B. (2012). Understanding the relative contributions of lower-level word processes, higher-level processes, and working memory to reading comprehension performance in proficient adult readers. *Reading Research Quarterly*, *47*(2), 125-152. <https://doi.org/10.1002/RRQ.013>

- Happé, F., & Frith, U. (2020). Annual Research Review: Looking back to look forward – changes in the concept of autism and implications for future research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 61(3), 218-232. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13176>
- Hitch, G. J., Allen, R. J., & Baddeley, A. D. (2020). Attention and binding in visual working memory: Two forms of attention and two kinds of buffer storage. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 82(1), 280-293. <https://doi.org/10.3758/s13414-019-01837-x>
- Jiang, H., & Farquharson, K. (2018). Are working memory and behavioral attention equally important for both reading and listening comprehension? A developmental comparison. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 31(7), 1449-1477. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9840-y>
- Joseph, H., Wonnacott, E., & Nation, K. (2021). Online inference making and comprehension monitoring in children during reading: Evidence from eye movements. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 74(7), 1202-1224. <https://doi.org/10.1177/1747021821999007>
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2000). *K-BIT: Kaufman brief intelligence test* (A. Cordero & I. Calonge, Trad.). American Guidance Service. (Obra original publicada en 1990).
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2014). Kaufman Assessment Battery for Children (2ª ed.). En *Encyclopedia of Special Education*. <https://doi.org/10.1002/9781118660584.ese1324>
- Kim, Y. S. (2015). Language and cognitive predictors of text comprehension: evidence from multivariate analysis. *Child Development*, 86(1), 128-144. <https://doi.org/10.1111/cdev.12293>
- Kim, Y. S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 101-120. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.08.003>
- Kim, Y. S. G. (2017). Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking the simple view of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, 21, 310-333. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1291643>
- Kim, Y. S. G. (2020). Theory of mind mediates the relations of language and domain-general cognitions to discourse comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, 194, 104813. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104813>
- Kim, Y. S. G., Dore, R., Cho, M., Golinkoff, R., & Amendum, S. (2021). Theory of Mind, mental state talk, and discourse comprehension: Theory of Mind process is more important for narrative comprehension than for informational text comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, 209, 105181. <https://doi.org/10.1016/J.JECP.2021.105181>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Language and Reading Research Consortium, Jiang, H., & Farquharson, K. (2018). Are working memory and behavioral attention equally important for both reading and listening comprehension? A developmental comparison. *Reading and Writing*, 31(7), 1449-1477. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9840-y>
- Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. *Child Development*, 89(5), 1821-1838. <https://doi.org/10.1111/cdev.12861>
- Linares, R., & Pelegrina, S. (2023). The relationship between working memory updating components and reading comprehension. *Cognitive Processing*, 24(2), 253-265. <https://doi.org/10.1007/s10339-023-011-3>
- Manfredi, M., Cohn, N., Sanchez Mello, P., Fernandez, E., & Boggio, P. S. (2020). Visual and verbal narrative comprehension in children and adolescents with autism spectrum disorders: an ERP study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(8), 2658-2672. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04374-x>
- Mar, R. A., Li, J., Nguyen, A. T. P., & Ta, C. P. (2021). Memory and comprehension of narrative versus expository texts: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 28(3), 732-749. <https://doi.org/10.3758/s13423-020-01853-1>
- Micai, M., Vulchanova, M., & Saldaña, D. (2020). Reading goals and executive function in autism: an eye-tracking study. *Autism Research*, 14(5), 1007-1024. <https://doi.org/10.1002/aur.2447>

- Moreira, K. A., Tomás Llerena, C., Vercellino Dessent, V., Rivera Ibaceta, J., Dávila Sasía, P., Quiles, S., Tresso González, F., & Rosemberg, C. (2023). Las relaciones entre habilidades narrativas y funciones ejecutivas en la infancia. Una revisión sistemática. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 15(1), 1-23. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v15.n1.32421>
- Mumper, M. L., & Gerrig, R. J. (2021). The representation of emotion inferences. *Discourse Processes*, 58(8), 681-702. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2021.1882196>
- Nyhout, A. (2015). *Imagining story spaces: Young readers' ability to construct spatial representations of narrative*. UWSpace.
- Raiter, A., & Jaichenco, V. (2002). *Psicolingüística: Elementos de adquisición, comprensión, producción y alteraciones del lenguaje*. Docencia.
- Sarter, M., Givens, B., & Bruno, J. P. (2001). The cognitive neuroscience of sustained attention: where top-down meets bottom-up. *Brain Research Reviews*, 35(2), 146-160. [https://doi.org/10.1016/S0165-0173\(01\)00044-3](https://doi.org/10.1016/S0165-0173(01)00044-3)
- Shahar-Yames, D., & Prior, A. (2018). The challenge and the opportunity of lexical inferencing in language minority students. *Reading and Writing*, 31(5), 1109-1132. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9830-0>
- Sterpin, L. F., Ortiz, S. S., Formoso, J., & Barreyro, J. P. (2021). The role of vocabulary knowledge on inference generation: A meta-analysis. *Psychology of Language and Communication*, 25(1), 168-193. <https://doi.org/doi:10.2478/plc-2021-0008>
- Strasser, K., & Del Río, F. (2014). The role of comprehension monitoring, theory of mind, and vocabulary depth in predicting story comprehension and recall of kindergarten children. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 169-187. <https://doi.org/10.1002/rrq.68>
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82-95. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>
- Tong, S. X., Wong, R. W. Y., Kwan, J. L. Y., & Arciuli, J. (2019). Theory of Mind as a mediator of reading comprehension differences between Chinese school-age children with autism and typically developing peers. *Scientific Studies of Reading*, 24(4), 292-306. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1666133>
- Tong, S. X., Wong, R. W. Y., Kwan, J. L. Y., & Arciuli, J. (2020). Theory of Mind as a mediator of reading comprehension differences between Chinese school-age children with autism and typically developing peers. *Scientific Studies of Reading*, 24(4), 292-306. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1666133>
- Toro, J., Cervera, M., & Ruiz, C. (2002). *Escala de Magallanes de lectura y escritura*. Grupo ALBOR-COHS.
- Wechsler, D. (2014). *Wechsler Intelligence Scale for Children-Fifth Edition*. Pearson.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- Wolf, M. C., Muijselaar, M. M. L., Boonstra, A. M., & de Bree, E. H. (2019). The relationship between reading and listening comprehension: shared and modality-specific components. *Reading and Writing*, 32(7), 1747-1767. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9924-8>

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): 1. Conceptualización; 2. Curación de datos; 3. Análisis formal; 4. Adquisición de fondos; 5. Investigación; 6. Metodología; 7. Administración de proyecto; 8. Recursos; 9. Software; 10. Supervisión; 11. Validación; 12. Visualización; 13. Redacción: borrador original; 14. Redacción: revisión y edición.

J. P. C. ha contribuido en 1, 2, 3, 5, 6, 8, 12, 13; J. P. B. en 1, 3, 6, 10, 14.

Editora científica responsable: Dra. Cecilia Cracco.