Microtextualidades
Revista Internacional de microrrelato y minificción

Funciones ejecutivas y comprensión lectora: el microrrelato como nexo de unión

Executive functions and reading comprehension: the micro-story as a connecting link

Celia RODRÍGUEZ SUBÍAS
Universidad San Pablo-CEU
c.rodriguez106@usp.ceu.es
ID ORCID*: https://orcid.org/0009-0008-2915-283X*

Microtextualidades
Revista Internacional de microrrelato y minificción

Directora
Ana Calvo Revilla

Editor adjunto
Ángel Arias Urrutia

Artículo recibido:
Agosto 2026
Artículo aceptado:
Octubre 2026

Número 19 pp. 70-83
DOI: https://doi.org/10.31921/microtextualidades.n19a7

ISSN: 2530-8297
@ 2026 Microtextualidades
Este material se publica bajo licencia Creative Commons: Reconocimiento-No Comercial Licencia Internacional CC-BY-NC

RESUMEN

Este artículo analiza el potencial didáctico del microrrelato como recurso para favorecer la comprensión lectora en Educación Primaria. A partir de una revisión teórico-conceptual, se pretende argumentar cómo las características esenciales del microrrelato (brevedad, condensación semántica, elipsis, intertextualidad, humor y finales sorpresivos) permiten el rendimiento de las funciones ejecutivas que intervienen en el proceso de comprensión lectora. Las aportaciones teóricas desde la neurociencia cognitiva seleccionadas, respaldadas en evidencias científicas obtenidas por equipos de investigación reconocidos, sustentan el modelo explicativo de comprensión lectora sobre el que se fundamenta el artículo. Esta propuesta didáctica queda pues convenientemente argumentada desde un punto de vista teórico pero precisará, desde un enfoque metodológico de investigación-acción frecuente en la investigación educativa, ser contrastada empíricamente con la puesta en práctica en las aulas del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. La literatura española actual ofrece alternativas de microrrelato ilustrado para el público infantil surgidos del ideario imaginario de varios autores, permitiendo la puesta en práctica de la propuesta en el entorno escolar.

PALABRAS CLAVE: inteligencia, hábitos, emociones, funciones ejecutivas, comprensión lectora, microrrelato, educación primaria.

ABSTRACT

This article analyzes the pedagogical potential of the micro-story as a resource for promoting reading comprehension in Primary Education. Based on a theoretical-conceptual review, it aims to argue that the essential characteristics of the micro-story (brevity, semantic condensation, ellipsis, intertextuality, humor, and surprising endings) facilitate the effective functioning of the executive functions involved in the reading comprehension process. The selected theoretical contributions from cognitive neuroscience, supported by scientific evidence produced by recognized research teams, underpin the explanatory model of reading comprehension on which this article is based. Therefore, this didactic proposal is theoretically well grounded; however, from a research-action methodological perspective commonly used in educational research, it will require empirical validation through its implementation in second- and third-cycle Primary Education classrooms.

Contemporary Spanish literature offers a variety of illustrated micro-stories for young readers, created from the imaginative worlds of several authors, thus enabling the practical application of this proposal in the school context.

KEYWORDS: intelligence, habits, emotions, executive functions, reading comprehension, micro-story, primary education.

1. Inteligencia generadora-inteligencia ejecutiva

Abordamos desde el modelo de la teoría dual de la inteligencia, hacia la que convergen los programas de investigación más avanzados sobre la inteligencia humana, el estudio de la mejora de la comprensión lectora a través del microrrelato en el alumnado de Educación Primaria.

Siguiendo a José Antonio Marina y su equipo de investigación de la cátedra Inteligencia ejecutiva y Educación de la Universidad de Nebrija, la inteligencia humana se fundamenta sobre la interacción de dos niveles operativos: la inteligencia generadora y la inteligencia ejecutiva.

La inteligencia generadora capta la información, percibe, genera ideas, emociones, imágenes, esquemas motores, operando a través de redes de asociaciones sin que el cerebro sea consciente.

Es en esta inteligencia generadora donde se configura el procesamiento sensorial y su organización, aquello que en los estudios realizados por Jean Ayres (2008, p. 5) se define como "un proceso inconsciente del cerebro por el que se organiza la información procedente de los diferentes sistemas (visual, auditivo, olfativo, táctil, propioceptivo y vestibular) creando así percepciones, conductas adaptativas y, por tanto, aprendizaje".

Que el cerebro sea capaz de mantener un flujo fluido y organizado de dichas sensaciones o, por el contrario, exista una disfunción, determinará en unas fases muy incipientes del desarrollo humano el adecuado funcionamiento de esta inteligencia generadora y, por tanto, también de la ejecutiva. Resulta relevante señalar que la existencia de líneas de investigación que han analizado la relación entre los procesos neurológicos de integración sensorial, el comportamiento sensoriomotor y el logro de diferentes aprendizajes, particularmente en el ámbito de la lectura y de la comprensión lectora. (Agudelo et al., 2018).

La inteligencia generadora percibe emociones, posibilitando así el nivel más básico de procesamiento cognitivo. En línea con los planteamientos de Mora (2013, p. 42), los procesos cognitivos y emocionales conforman una realidad indisociable, de modo que el razonamiento humano no puede comprenderse al margen de la emoción. En efecto, estudios en neurociencia nos confirman que comparten circuitos neuronales comunes: la emoción es percibida por las áreas sensoriales de la corteza cerebral, pasa por el filtro del sistema límbico donde la amígdala desempeña un papel fundamental, llegando a las áreas de asociación de la corteza cerebral donde se producen los procesos mentales de razón y pensamiento, y al hipocampo, este último en su papel imprescindible en los procesos de memoria y aprendizaje.

Son estas emociones las que Aguado ha identificado sucesivamente en sus investigaciones como expresiones precognitivas, englobando en este concepto respuestas psicofisiológicas, emociones básicas, emociones complejas, sentimientos, estados de ánimo, humor, que se originan como resultado de la activación de un mismo grupo de neurotransmisores que desencadenan una acción o motivación para la respuesta adaptativa (Aguado et al., 2019).

Conviene recordar el papel decisivo que tuvo la publicación en 1995 de *Inteligencia emocional*, de David Goleman, en la consolidación del concepto de inteligencia emocional y en el reconocimiento de su impacto sobre el desarrollo intelectual. Conocer y comprender las emociones propias y ajenas, así como la

importancia de la empatía y la capacidad de gestión emocional, constituyen componentes básicos de dicha inteligencia. Todos ellos se sustentan en la capacidad de autorregulación, mediada por la progresiva interiorización del lenguaje, entrando así de lleno en el ámbito de la inteligencia ejecutiva.

La inteligencia ejecutiva (relacionada con los lóbulos frontales) [1], dirige la acción a partir de la experiencia consciente, transformando las operaciones básicas de la inteligencia generadora al orientarlas a una meta conscientemente decidida. La auto regulación de la inteligencia ejecutiva constituirá un factor determinante en el rendimiento exitoso de la misma.

Y es aquí donde asumimos el modelo de funciones ejecutivas (denominadas por Sternberg como "metacomponentes") que configuran esta inteligencia, propuesto por la experta en neurociencia cognitiva de la Universidad de Columbia Británica, Adele Diamond (2013). Así se distinguen tres funciones ejecutivas básicas: la memoria de trabajo, definida como un proceso cognitivo de almacenamiento limitado de la información mientras se gestiona y/o manipula esa otra información adicional; el control inhibitorio, tanto a nivel de la atención que prestamos al mundo que nos rodea (atención selectiva) como a nivel de aquello que tenemos en mente, lo que se conoce como la inhibición cognitiva o autocontrol; y, por último, la flexibilidad cognitiva. Sobre ellas, se asentarán tres funciones ejecutivas de más alto nivel como la resolución de problemas, la planificación y el razonamiento. Todas ellas se situarán desde un punto de vista neurocientífico en las áreas cerebrales de la corteza prefrontal, incluidas las regiones orbitofrontal, dorsolateral y ventrolateral (Diamond et al., 2016) y, en menor medida, en los ganglios basales, cerebelo, tronco encefálico, hipocampo, lóbulos occipitales y parietal, así como las regiones límbicas y subcorticales.

En la actualidad sabemos además que la función ejecutiva surge tempranamente y que los signos primarios de control inhibitorio y memoria operativa se observan ya en la infancia (Sektnan, et al., 2010). El desarrollo exitoso de dichas funciones ejecutivas permitirá la autogestión del aprendizaje, siendo esta última una competencia esencial en el paradigma educativo actual.

2. El valor de las emociones

También las funciones ejecutivas, tal y como veíamos en la inteligencia generadora, se benefician del bienestar social y emocional y, a su vez, respaldan la inteligencia emocional. La corteza prefrontal altera su rendimiento según nuestro estado emocional. Las intervenciones más beneficiosas sobre las funciones ejecutivas son las que provocan en el contexto mayor felicidad, vitalidad física y un sentimiento de pertenencia al grupo Continuando con las aportaciones de Adele Diamond, "las investigaciones han demostrado que aprendemos más y conseguimos hacer más cosas cuando somos felices." (…) "Los resultados de muchos estudios indican que un estado de ánimo feliz conduce a una mayor creatividad, específicamente en términos de flexibilidad cognitiva" (Pellicer, 2025, p. 42).

En la misma línea se pronuncia Francisco Mora (2013, p. 66) al señalar que las emociones constituyen "la base más importante sobre las que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria". Desde la neurociencia se ha constatado que la

[1] Ampliamente estudiado en las investigaciones de Elkhonom Goldberg expuestas en *El cerebro ejecutivo* (2015) , *The Next Executive Brain* (2009) y *Creatividad* (2019).

información asociada a experiencias emocionalmente significativas se almacena y recupera con mayor facilidad, favoreciendo tanto la consolidación de los aprendizajes como la evocación posterior de los contenidos adquiridos. Esta relación confirma que emoción, atención, memoria y aprendizaje conforman un sistema estrechamente interdependiente que desempeña un papel decisivo en la comprensión lectora.

De la misma familia emocional de la alegría, emociones como el deleite, el entusiasmo, la diversión y el humor favorecen igualmente el entorno educativo para una relación enseñanza-aprendizaje (Bisquerra et al., 2015). Y es aquí donde la propia estructura del microrrelato publicado para el público infantil basado en la combinación de humor y metáfora, asegura la conexión emocional de este género literario con el niño, configurando así un contexto favorable para el adecuado desarrollo de la comprensión lectora. Ya se observa esta combinación de humor e imagen poética en el antecedente directo del microrrelato como son las greguerías de Gómez de la Serna (Hernández, 2017).

El microrrelato comparte su estrecha vinculación con el cuento en la mayoría de sus rasgos característicos, y conviene recordar que el cuento constituye el género narrativo breve más empleado en la infancia debido a su capacidad para despertar "en los niños la atención y la imaginación" (Fortún, 2008, p. 15) y para "ayudar a estructurar y organizar la memoria del niño" (Bilbao, 2015, p. 227).

3. Educando la relación entre inteligencia generadora y ejecutiva

Este modelo dual de la inteligencia convenientemente explicitado hasta aquí, atribuye a la educación la posibilidad de mejorar el rendimiento de cada una de ellas (inteligencia generadora y ejecutiva), y de una eficiente colaboración entre ambas. Comparte así la visión del Modelo de desarrollo del talento de Subotnik, Olszewski y Worrell donde a la capacidad innata, debe sumarse el talento desarrollado en un proceso en el que las variables psicosociales (familia, escuela y otros) determinarán el alcance del desarrollo del mismo (Olszewski-Kubilius et al., 2015).

Es con el trabajo y la adquisición de los hábitos (generadores o ejecutivos) flexibles como el modelo dual de inteligencia pretende mejorar el rendimiento de la inteligencia generadora y ejecutiva, y de la simbiosis de las mismas. Entendemos por hábito lo que José Antonio Marina (2012, p. 1) define como "esquemas mentales estables, aprendidos por repetición, que facilitan y automatizan las operaciones mentales cognitivas, afectivas, ejecutivas o motoras". A modo de ejemplo, detallamos algunos de los propuestos en la teoría de Marina: hábitos cognitivos, hábitos de pensamiento (educar destrezas creativas, destrezas de pensamiento, destrezas de evaluación inferencial, y de resolución e problemas y toma de decisiones), hábitos afectivos (vitalidad, seguridad en sí mismo, optimismo, resiliencia), hábitos ejecutivos (relativos a las funciones ejecutivas antes mencionadas) y, por último, hábitos éticos basados en la identificación de virtudes comunes a todas las culturas como justicia, solidaridad y prudencia, entre otras, y la creación a partir de ellas de hábitos operativos que dirigen las acciones, integrando así motivación, emoción, automatismo y deseos de ejecutar la acción.

Reforzando la propuesta de Marina, merece la pena destacar como la OCDE en su informe de 2019 sitúa las competencias éticas y los valores en el centro de la educación del siglo XXI, y como identifica como prioridades de los sistemas educativos estatales, el trabajo y desarrollo de las competencias sociales y emocionales en su conjunto (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]

y Fundación Santillana, 2019).

Apoyándonos en la idea de que la educación permitirá mejorar el rendimiento de los hábitos denominados por Marina como "ejecutivos" (definidos en torno a las funciones ejecutivas antes mencionadas siguiendo el modelo de Adele Diamond), el trabajo de la comprensión lectora a través del microrrelato como práctica habitual en el entorno escolar en los cursos intermedios de la etapa, ejemplificará de forma práctica el trabajo de las funciones ejecutivas y el beneficio de la comprensión lectora, en un proceso a su vez bidireccional.

4. Modelo explicativo de comprensión lectora

Para llegar a un modelo de explicativo de lectura en el que se atienda al rol que las funciones ejecutivas desempeñan en la lectura, conviene hacer una rápida mirada a modelos anteriores en los que, de forma incipiente, se daba valor a procesos distintos a los de la decodificación. Así queda expuesto en el *Modelo Simple de Lectura* de Gough y Tunmer (1986), por el que la comprensión lectora es el resultado de dos grandes grupos de procesos: los procesos de decodificación y los procesos de comprensión general del lenguaje que, según el modelo de Gough y Tunmer, deben enseñarse. Este modelo, sin embargo, no daba cabida todavía a las habilidades de las funciones ejecutivas como una opción para la intervención en la mejora de los procesos lectores.

Posteriormente modelos como el postulado por Scarborough (2011) visualizan el aprendizaje de la lectura como un modelo de cuerda, en el que aprender a leer equivale a entrelazar dos hilos: el de la decodificación con sus subprocesos (conciencia fonológica, decodificación y reconocimiento visual) que se automatizan, y por otro lado, los hilos vinculados a los procesos de alto orden que se incrementan progresivamente con la propia lectura (conocimientos previos, vocabulario, estructura del lenguaje, razonamiento verbal y conocimiento literario). El rendimiento coordinado de ambas estructuras permitirá lo que el modelo de Scarborough define como lectura hábil.

Es a partir de este último modelo que Cutting, Bailey, Barquero y Aboud (2015) agregan las FE (funciones ejecutivas) rodeando los hilos de la cuerda. Se define así un nuevo modelo en el que se evidencian el importante papel de las funciones ejecutivas en la lectura.

El reciente Modelo *DRIVE* ahonda en los planteamientos teóricos del anterior y pretende ser un modelo explicativo también del proceso lector (Marder, 2023).

Ubicados ya en los últimos modelos explicativos del proceso lector en los que entran de lleno las funciones ejecutivas, en el entorno escolar en nuestro sistema educativo actual enmarcado por la LOMLOE dejamos para los primeros años de la etapa, los dos primeros cursos que configuran el primer ciclo de primaria, el abordaje del principio alfabético: reconocimiento de letras, conciencia fonológica y correspondencia fonema-grafema. Siguiendo el *Modelo de Fases de Ehri* (2020) o la también llamada teoría de la amalgamación, se da por adquirida durante ese ciclo la fase alfabética consolidada de los procesos de decodificación, estando el alumnado ya preparado en general para abordar la quinta y última etapa que el modelo define como fase alfabética automatizada en la que se desarrollará la fluidez lectora y la capacidad de leer textos con buena prosodia y entonación (Palazón, 2025). La automatización del reconocimiento de palabras es de gran utilidad al permitir liberar espacio en la memoria

de trabajo para dedicarla a la comprensión.

Es precisamente en esta transición hacia una lectura más automatizada, coincidente con los cursos intermedios de Educación Primaria, donde el microrrelato puede constituir una herramienta especialmente valiosa para el desarrollo de la comprensión lectora y de las funciones ejecutivas implicadas en ella.

Conviene llegado este punto remarcar cómo "la evidencia científica indica que las funciones ejecutivas de dominio general contribuyen a la mejora de la comprensión lectora ya que se precisa dirigir la atención a aspectos particulares del texto (control atencional), construir y mantener un modelo de significado del texto mientras se decodifican las palabras (memoria de trabajo), suprimir la información que distrae (control inhibitorio), cambiar continuamente entre los procesos clave (flexibilidad cognitiva) y planificar y gestionar la progresión personal hacia la meta de una tarea de lectura" (Marder, 2023, p. 97).

La memoria de trabajo, como alternativa a la memoria a corto plazo, fue definida por Baddeley en 1986 como un sistema activo de almacenamiento temporal y manipulación de la información necesaria para llevar a cabo tareas complejas, tales como razonar y comprender. La teoría es desarrollada ampliamente por Baddeley y Wilson en el año 2000. A partir de ese momento se suceden un importante número de investigaciones que demuestran la correlación entre la amplitud de la memoria de trabajo y la comprensión lectora (Reina, 2024). A su vez, la memoria de trabajo precisa de un proceso inhibitorio de la información irrelevante. En esta línea las aportaciones de De Beni y Palladino (2001) y Gernsbacher (1990) confirman la importancia de la función del control inhibitorio sobre la memoria de trabajo y, por tanto, sobre la comprensión lectora (Abusamra et al., 2008).

La comprensión lectora, definida como macroproceso, precisa que con anterioridad se hayan adquirido los microprocesos antes mencionados y que configuran el principio de alfabetización. Una vez adquiridos estos, el sujeto lector debe ser capaz de construir significado con la lectura, entendiendo así la comprensión lectora como un proceso de construcción de significado que surge de la interacción activa del lector con el lenguaje escrito (Snow, 2002).

Comprender un texto implica establecer relaciones entre las ideas presentadas, activar conocimientos previos, elaborar inferencias e integrar nueva información en estructuras de conocimiento ya existentes. En consecuencia, la comprensión lectora debe entenderse como un proceso dinámico de construcción de significado, y por tanto de metacognición, en el que el lector desempeña un papel fundamental.

5. Comprensión lectora-funciones ejecutivas y microrrelato

En el desarrollo de este macroproceso definido como comprensión lectora se transciende a los procesos exclusivamente lingüísticos o semánticos, haciéndose evidente cómo el funcionamiento adecuado de las funciones ejecutivas (control atencional, control inhibitorio, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva y planificación), permite regular y coordinar los diferentes procesos cognitivos implicados en la construcción del significado textual. La comprensión lectora se manifiesta así, como un fenómeno multidimensional en el que convergen habilidades lingüísticas, conocimientos previos y mecanismos ejecutivos de auto regulación cognitiva. Esta perspectiva resulta especialmente relevante en Educación Primaria, etapa en la que dichas funciones se encuentran aún en desarrollo y condicionan

significativamente la capacidad del alumnado para comprender, interpretar y aprender a partir de los textos leídos.

El microrrelato, como género literario que actúa llegado este punto como herramienta de trabajo para la comprensión lectora, posee como rasgos distintivos su condición hiperbreve y una marcada concisión narrativa, considerados ambos principios básicos del género, según Irene Andrés- Suárez (2023, p. 22). La condensación textual se ve amplificada por la integración del texto visual, generando una elevada densidad semiótica y ampliando las posibilidades interpretativas del lector (Calvo Revilla, 2020).

Detallemos a continuación el funcionamiento de dichas funciones y cómo el microrrelato facilita el mejor funcionamiento de las mismas en tareas de comprensión lectora:

5.1. Control atencional

La atención selectiva previa al aprendizaje resulta imprescindible para que los estímulos recibidos puedan ser procesados de manera eficaz y, posteriormente, consolidados en la memoria. Sin unos niveles adecuados de atención, la adquisición de nuevos aprendizajes y la comprensión profunda de los contenidos se ven significativamente limitadas.

En la etapa de Educación Primaria, este control atencional adquiere una especial relevancia debido a las demandas cognitivas que implica el proceso lector. Como ya hemos visto, la comprensión lectora no consiste únicamente en la decodificación de signos lingüísticos, sino que requiere la elaboración progresiva de una representación mental coherente del texto. Para ello, el alumnado no debe ceder a la distracción y debe mantener la atención de forma sostenida a lo largo de la lectura, integrando la información nueva con sus conocimientos previos y realizando las inferencias necesarias para construir el significado global del texto. Cuando la atención es insuficiente o fluctuante, este proceso se ve obstaculizado, comprometiendo tanto la comprensión como la posterior consolidación de los aprendizajes derivados de la actividad lectora.

Asimismo, las características formales de los textos desempeñan un papel relevante en el mantenimiento de la atención y en los procesos de comprensión, especialmente en las primeras etapas educativas. Entre dichas características, la extensión del texto constituye un factor de especial interés, ya que los textos excesivamente largos pueden incrementar las demandas atencionales y cognitivas del alumnado, dificultando la permanencia del foco atencional durante toda la actividad lectora. Por el contrario, la utilización de textos breves o de una extensión ajustada a la edad y competencia lectora de los estudiantes favorece una aproximación más accesible a la lectura, reduce la percepción de esfuerzo y facilita la construcción de significados. En este sentido, Colomer (2005, p. 126) señala que "los libros para primeros lectores recurren a la división en secuencias cortas y les otorgan un grado muy elevado de autonomía narrativa", lo que pone de manifiesto la importancia de adaptar las características formales de los textos al nivel de desarrollo lector del alumnado con el fin de favorecer su acceso a la comprensión y consolidar progresivamente su competencia lectora. La adecuación de la longitud textual no implica una simplificación de los procesos lectores, sino la creación de unas condiciones más favorables para que estos puedan desarrollarse de manera eficaz.

Desde esta perspectiva, el microrrelato presenta un notable potencial didáctico en Educación Primaria. Su brevedad permite que el alumnado complete la lectura sin que se produzca una pérdida significativa de atención, favoreciendo una comprensión global del texto y una mayor sensación de logro lector. Al mismo tiempo, la condensación expresiva característica de este género exige una participación activa del lector, quien debe interpretar información implícita, establecer relaciones entre los distintos elementos narrativos y completar los vacíos de significado mediante procesos inferenciales. De este modo, la brevedad no supone una reducción de la complejidad cognitiva, sino una redistribución del esfuerzo lector: disminuye la carga asociada a la extensión textual y potencia las operaciones relacionadas con la interpretación y la construcción de significado. Esta potencialidad resulta especialmente relevante si se considera que la motivación y el interés hacia la lectura constituyen factores esenciales para la comprensión lectora. En este sentido, Remolina Durán et al. (2018) concluyen que la incorporación de propuestas innovadoras y atractivas favorece una mayor disposición del alumnado hacia la lectura, incrementando su atención, participación y comprensión de los textos.

Recordamos en este punto el papel de la inteligencia generadora y cómo el entorno emocional desempeña un papel fundamental en la orientación y el mantenimiento de la atención. El interés, la curiosidad y el grado de implicación afectiva que suscita un determinado contenido condicionan la predisposición del estudiante hacia el aprendizaje y favorecen un procesamiento más profundo de la información. Los estímulos de naturaleza emocional son particularmente potentes pudiendo captar fácilmente nuestra atención. Como señala Mora (2020, p. 36), la información que alcanza los sistemas cerebrales vinculados a la emoción "alcanza las áreas de asociación de la corteza cerebral donde, a la luz de los mecanismos neuronales de la consciencia, se construyen los abstractos, las ideas, los conceptos".

La motivación hacia la lectura, el interés despertado por los textos y la implicación emocional del lector influyen de manera significativa en su disposición para construir significados, interpretar la información y establecer conexiones con sus conocimientos previos. En consecuencia, la selección de textos adecuados a la edad, a las competencias lectoras y a los intereses del alumnado resulta fundamental para favorecer experiencias lectoras exitosas. En este sentido, el microrrelato constituye un recurso especialmente valioso, pues combina una extensión accesible con una elevada riqueza interpretativa, favoreciendo simultáneamente la atención sostenida, el compromiso emocional y el desarrollo de la comprensión lectora. La condensación textual genera una tensión narrativa significativa, posibilitando una participación emocional más intensa por parte del lector.

Por último, señalar además que la publicación de los microrrelatos en forma de álbum visual asegura la interacción entre texto e imagen lo que facilita a su vez el control atencional.

5.2. Memoria de trabajo

Si el control atencional permite seleccionar y mantener el foco sobre la información relevante, la memoria de trabajo posibilita conservarla temporalmente y operar con ella para construir significado. Como ya hemos mencionado anteriormente, en el proceso lector la memoria de trabajo permite mantener activa la información previamente leída mientras se integra con la nueva información que aporta el texto. Gracias a ello, el lector puede establecer relaciones entre ideas, construir una representación coherente

del contenido y elaborar inferencias necesarias para comprender significados que no aparecen expresados de forma explícita. Asimismo, su interacción con la memoria a largo plazo facilita la activación de conocimientos previos que contribuyen a interpretar y enriquecer la comprensión del texto.

Desde esta perspectiva, las características de los textos influyen en las demandas que recaen sobre la memoria de trabajo. Los textos extensos requieren mantener una mayor cantidad de información activa durante más tiempo, mientras que los textos breves favorecen una gestión más eficiente de los recursos cognitivos. En este sentido, el microrrelato presenta un especial interés didáctico, ya que su reducida extensión disminuye la carga asociada al almacenamiento de información, al tiempo que exige una participación activa del lector para establecer relaciones, realizar inferencias y completar los significados implícitos. De este modo, se convierte en un recurso que favorece simultáneamente el desarrollo de la comprensión lectora y el entrenamiento de procesos estrechamente vinculados a la memoria de trabajo.

5.3. Control inhibitorio

El control inhibitorio hace referencia a la capacidad para regular respuestas automáticas, impulsos o distracciones que pueden interferir en la consecución de una meta. Para controlar esos impulsos es necesario tomarse un momento y reflexionar. Costa y Kallick (Rodríguez et al., 2021) reconocen el hábito del control de la impulsividad como necesario para enfrentarse a los nuevos entornos de aprendizaje. Pensar antes de actuar y mantener la calma ponderando las posibles soluciones.

En el contexto de la comprensión lectora, esta función ejecutiva permite al lector ignorar "información irrelevante o inapropiada que pueda incidir de forma negativa en la comprensión" (Roldán, 2016, p. 92), manteniendo el foco sobre los elementos esenciales del texto. Gracias a ello, resulta posible seleccionar los significados más adecuados en función del contexto y evitar que conocimientos o asociaciones poco pertinentes dificulten la construcción del significado global del texto.

En Educación Primaria, el desarrollo del control inhibitorio adquiere especial relevancia, pues contribuye a que el alumnado regule progresivamente su conducta lectora y afronte de manera más eficaz textos de complejidad creciente. De esta forma, el microrrelato puede favorecer el entrenamiento de esta capacidad, ya que su carácter condensado exige identificar la información verdaderamente relevante y descartar interpretaciones superficiales o precipitadas para acceder al significado completo del texto.

5.4. Flexibilidad cognitiva

La flexibilidad cognitiva se refiere a la capacidad para adaptar el pensamiento y modificar estrategias de actuación ante nuevas demandas o cambios en una situación determinada. En el ámbito de la comprensión lectora, esta función ejecutiva permite al lector revisar sus interpretaciones iniciales, incorporar nueva información y reorganizar el significado del texto cuando resulta necesario. Diversas investigaciones han señalado que la flexibilidad cognitiva contribuye significativamente a la comprensión lectora, favoreciendo la adaptación de los procesos de interpretación a las demandas específicas de cada texto (Bernal-Ruiz et al., 2024).

Esta capacidad adquiere una especial importancia en el proceso lector, pues

permite ajustar continuamente la comprensión a medida que avanza la lectura y se incorpora nueva información. En este sentido, el microrrelato constituye un recurso especialmente adecuado para estimular la flexibilidad cognitiva, dado que con frecuencia presenta finales inesperados, significados implícitos o cambios de perspectiva que obligan al lector a reconsiderar sus hipótesis iniciales y reconstruir el sentido global del relato una vez incorporada la información final.

5.5. Planificación

La planificación constituye la función ejecutiva que permite establecer objetivos, anticipar acciones y seleccionar estrategias adecuadas para alcanzarlos. Aplicada a la lectura, implica abordar un texto con una intención determinada, activar los conocimientos previos pertinentes y utilizar estrategias que faciliten la comprensión y el aprendizaje.

A diferencia de otras funciones ejecutivas vinculadas al procesamiento inmediato de la información, la planificación orienta la actividad lectora desde su inicio, permitiendo anticipar el contenido del texto, establecer propósitos de lectura y supervisar el propio proceso de comprensión. Cuando aparecen dificultades, esta función favorece la puesta en marcha de estrategias de regulación que ayudan a mantener los objetivos de lectura.

El microrrelato contribuye al fortalecimiento de esta capacidad, ya que exige una lectura atenta y estratégica en la que el alumnado debe analizar cuidadosamente las pistas que ofrece el texto para construir una interpretación coherente de su significado.

Con el fin de sintetizar la relación establecida entre las funciones ejecutivas implicadas en la comprensión lectora y las características específicas del microrrelato como género literario, se presenta la Tabla 1.

Tabla 1

Relación entre las funciones ejecutivas implicadas en la comprensión lectora y las características propias del microrrelato

Funciones ejecutivas implicadas en la comprensión lectora	Características propias del microrrelato como género
Control atencional	• Combinación de humor y metáfora. (Asegura la conexión emocional en el público infantil). • Entorno emocional atractivo por la curiosidad ante el final inesperado. • Brevedad (potencia las operaciones mentales relacionadas con la interpretación). • Riqueza interpretativa.

	• Interacción entre texto e imagen en el álbum ilustrado.
Memoria de trabajo	• Reducida extensión que favorece la carga asociada a almacenamiento de la información. • Reducida extensión que permite establecer relaciones, inferencias y completar significados implícitos.
Control inhibitorio	• Condensación semántica y léxica que exige al lector identificar la información relevante, descartando la irrelevante.
Flexibilidad cognitiva	• Presencia de finales inesperados, significados implícitos o cambios de perspectiva. • Posibilidad de reconstrucción del sentido global del texto.
Planificación	• Precisa un análisis de las pistas que ofrece el texto para construir una interpretación.

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión teórica realizada.

6. Conclusiones

El género del microrrelato, debido a su brevedad y a su elevada densidad semántica, constituye un contexto potencialmente favorable para la activación y el entrenamiento de las funciones ejecutivas implicadas en la comprensión lectora, pudiendo llegar a favorecer una lectura activa basada en la inferencia, la reflexión y la construcción de significado.

Se justifica así el interés suscitado por el microrrelato como herramienta didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora y, por tanto, de los hábitos ejecutivos mencionados por Marina, en la etapa de Educación Primaria.

No obstante, las conclusiones alcanzadas en este trabajo se derivan de una revisión de carácter teórico-conceptual, por lo que resulta necesario contrastar empíricamente en contextos escolares la validez del microrrelato como recurso para el trabajo de la comprensión lectora y de las funciones ejecutivas implicadas en dicho proceso. En este sentido, el diseño e implementación de propuestas didácticas basadas en la lectura sistemática de microrrelatos constituye una prometedora línea de investigación dentro de los enfoques de investigación-acción propios del ámbito educativo. Esta metodología resulta especialmente adecuada para el objeto de estudio planteado, ya que permite analizar la práctica real del aula y valorar el impacto de las intervenciones educativas en contextos auténticos de enseñanza-aprendizaje, además de constituir una estrategia ampliamente conocida y utilizada por el profesorado.

Asimismo, la puesta en práctica de este tipo de propuestas presenta algunas limitaciones inherentes a toda intervención educativa. La validación empírica de las hipótesis planteadas requiere una aplicación sistemática, continuada y suficientemente prolongada en el tiempo, de modo que permita observar la evolución de las habilidades lectoras y de las funciones ejecutivas implicadas en la comprensión. La temporalización de la propuesta didáctica, la necesaria continuidad de las actividades y la integración de las mismas en la dinámica ordinaria del aula constituyen factores que pueden condicionar su desarrollo.

A ello se suma la necesidad de seleccionar previamente un corpus de microrrelatos adecuado a la edad, intereses y nivel lector del alumnado, así como la planificación de secuencias didácticas que permitan aprovechar progresivamente las posibilidades cognitivas, lingüísticas y afectivas del género. Estos aspectos exigen una labor previa de previsión y organización por parte del docente y deberán ser tenidos en cuenta en futuras investigaciones orientadas a contrastar y validar empíricamente las aportaciones aquí expuestas.

Asimismo, la incorporación del microrrelato a contextos educativos no formales, como bibliotecas, talleres de animación a la lectura o actividades de narración oral, abre nuevas vías de estudio para continuar explorando su potencial educativo y ampliar los escenarios de validación de los planteamientos defendidos en este trabajo.

Actualmente, la literatura española dispone de opciones variadas entre los microrrelatos destinados al público infantil, que permitirán el desarrollo de propuestas didácticas orientadas a validar el valor del microrrelato como herramienta para la mejora de la comprensión lectora. Autores como NiñoCactus, Pinto y Chinto, y Pep Bruno, entre otros, aportan una producción literaria especialmente adecuada para acercar al alumnado a la microtextualidad.

A modo de breve reseña, y sirviendo de ejemplo, los doce relatos que componen *La señora Buenaventura, por si acaso* (2015), articulados en torno a los doce meses del año, presentan a un personaje del universo imaginario de NiñoCactus que encarna una metáfora de la fragilidad humana y del deseo de controlar lo imprevisible. Los relatos no explican, sino que insinúan, de modo que el lector debe completar el sentido del texto conectando con las emociones suscitadas por la lectura. Este planteamiento favorece el control atencional y estimula el hábito de pensamiento creativo identificado por Marina como proyección. Asimismo, la estructura sencilla de cada uno de los microrrelatos facilita la construcción de una organización textual clara, permitiendo al lector generar un modelo mental del texto que favorezca la integración de la información y su comprensión, con el consiguiente beneficio para la memoria de trabajo. La combinación de ritmo, brevedad y claridad formal proporciona, además, un marco estable para el desarrollo de esta función ejecutiva.

Los vecinos del pequeño entorno rural diseñado por Pep Bruno en *Los días pequeños* (2018), así como los animales de extraordinarias rarezas capaces de resolver situaciones ingeniosas que habitan el álbum ilustrado *Minimalario* (2011), de Pinto y Chinto, constituyen otras propuestas de microrrelatos mediante las cuales los niños y niñas, especialmente a partir del segundo ciclo de Educación Primaria, pueden aproximarse a la microtextualidad. Estos textos breves pueden convertirse en una puerta de entrada a la lectura y en un punto de partida desde el que gestionar y planificar la progresión lectora hasta llegar a consolidar un verdadero hábito lector.

Referencias bibliográficas

Abusamra, V., Cartoceti, R., Raiter, A., y Ferreres, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico*, 39(3), 352-361. https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/download/3924/3379/0

Aguado-Romo, R., Anasagasti, A., Martínez-Lorca, M., Zabala-Baños, M. C., y Martínez-Lorca, A. (2019). Inteligencia de vinculación emocional consciente (IVEC). *Cuadernos de Pedagogía*, (499), 84-89.

Agudelo, O. L., Martín, G. D., Rojas, A. I., Torrijos, O. L. y Correa R. A. (2018). Integración sensorial y trastornos de aprendizaje del código lectoescrito. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 12(2), 33-52.

Andrés-Suárez, I. (2023). *Antología del microrrelato español (1906-2011). El cuarto género narrativo*. Ediciones Cátedra.

Ayres, J. (2008). *La integración sensorial en los niños: Desafíos sensoriales ocultos*. Hogrefe TEA Ediciones.

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). https://doi.org/10.7764/PEL.61.3.2024.6

Bilbao, Á. (2015). *El cerebro del niño explicado a los padres*. Plataforma Editorial.

Bisquerra, R., y Punset, E. (2015). *Universo de emociones*. PalauGea.

Calvo Revilla, A. (2016). Cartografía del microrrelato en red. Nuevos circuitos literarios (2000-2015). En E. Álvarez Ramos y M. Martínez Deyros (Eds.), *Historias mínimas. Estudios teóricos y aplicaciones didácticas del microrrelato* (pp. 55-94). Cátedra Miguel Delibes.

Calvo Revilla, A. y Álvarez Ramos, E. (2020). *Microrrelato hipermedial: aproximaciones teóricas y didácticas*. Ediciones Peter Lang.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

Diamond, A. (2013). Executive Functions. En S.T. Fiske (Ed.), Annual Review of Psychology (Vol. 64, pp. 135-168). https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Diamond, A., y Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34–48. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005

Fortún, E. (2008). *El arte de contar cuentos a los niños*. Ediciones Espuela de Plata.

Guillén, J. C. (2017). *Neuroeducación en el aula: De la teoría a la práctica*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Hernández, D. (2017). El microrrelato, el aforismo y la greguería. *Microtextualidades. Revista Internacional de Microrrelato y Minificción*, (1), 64–71. https://doi.org/10.31921/microtextualidades.n1a6

Herrera Torres, L., Remolina Durán, A. Y., y Villamizar de Camperos, Y. (2018). *Fomento de hábitos de lectura y comprensión lectora, a partir del plan lector "Vamos a leer" como estrategia pedagógica en los estudiantes de los grados 4 y 5 de primaria del CER La Curva*. Universidad Autónoma de Bucaramanga. https://repository.unab.edu.co/items/7cae5aa9-afbe-4382-81bd-

9924730a4e2c

López, M. (2011). Memoria de trabajo y aprendizaje: aportes de la neuropsicología. *Cuadernos de Neuropsicología*, 5(1), 25-47.

Marder, S. (2023). El papel de las funciones ejecutivas en la lectura. *Cuadernos de Pedagogía*, (541), 94-102.

Marina, J. A. (2012). Los hábitos, clave del aprendizaje. *Pediatría Integral*, *16*(10), 1-2.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.

Mora, F. (2020). *Neuroeducación y lectura: de la emoción a la comprensión de las palabras*. Alianza Editorial.

Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., y Worrell, F. C. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, número extraordinario 368, 40–65. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y Fundación Santillana. (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE 2019: Competencias para construir un futuro mejor*. OCDE; Fundación Santillana. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2019/05/oecd-skills-strategy-2019_g1g9ff20/e3527cfb-es.pdf

Palazón, J., (2025). *Guía para la Prevención de las dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha.

Pellicer Iborra, C. (2025). Adele Diamond: Experta en Neurociencia Cognitiva del Desarrollo (Universidad de Columbia Británica) [Entrevista]. *Cuadernos de Pedagogía*, (567).

Reina, C. B. (2024). *Impacto de programas de estimulación cognitiva en las habilidades lectoras de niños de educación primaria* [Tesis doctoral, Universidad Antonio de Nebrija]. Repositorio Institucional de la Universidad Nebrija. https://portalinvestigacion.nebrija.com/documentos/67b77fc38961de06593a906

Ródenas de Moya, D. (2007). Consideraciones sobre la estética de lo mínimo. En T. Gómez Trueba (Ed.), *Mundos mínimos: El microrrelato en la literatura española contemporánea* (pp. 67-94). Cátedra Miguel Delibes; Llibros del Pexe.

Rodríguez Moneo, M., y Aparicio, J.J. (2021). Hábitos, procedimientos, hábitos mentales y su correlato fisiológico. *Cuadernos de Pedagogía*, (521), 80-85.

Roldán, L. A. (2016). Inhibición y actualización en comprensión de textos: Una revisión de investigaciones. *Universitas Psychologica*, *15*(2), 87-96. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.iact

Sektnan, M., McClelland, M. M., Acock, A., y Morrison, F. J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, *25*(4), 464–479.

Snow, C. E. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND Corporation.