

**ESTRÉS COTIDIANO INFANTIL, MEMORIA OPERATIVA  
Y HABILIDADES LECTORAS EN ESCOLARES CUBANOS**

*DAILY CHILDREN'S STRESS, OPERATIONAL MEMORY  
AND READING SKILLS IN CUBAN SCHOOLCHILDREN*

**Klency González Hernández**

Policlínico Docente Antonio Guiteras Holmes, La Habana, Cuba

**Yamilé González Ramírez**

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba

Recibido: 14-09- 25

Aceptado: 15-10-2025

Publicado: 01-06-2026

Cómo citar este artículo:

Sosa D, Martínez L. (2026). Estrés cotidiano infantil, memoria operativa y habilidades lectoras en escolares cubanos. *Revista Cubana de Psicología*, 8(13), 130-146. <http://www.psicocuba.uh.cu>

**RESUMEN**

Este artículo determina la asociación que existe entre el estrés cotidiano infantil, la memoria operativa y las habilidades lectoras, en escolares de 7 a 9 años de edad, del municipio Habana Vieja, en La Habana, Cuba, de 2023 a 2024. Para ello se realizó un estudio correlacional, en el cual participaron 124 educandos que fueron diagnosticados con sintomatología alta en estrés cotidiano. Los resultados principales del estudio muestran la relación negativa de intensidad moderada, estadísticamente significativa, entre el estrés cotidiano infantil, la capacidad de memoria operativa y el desarrollo de las habilidades lectoras en los escolares evaluados.

**Palabras clave:** estrés cotidiano infantil, memoria operativa, habilidades lectoras.

### **ABSTRACT**

*This article determines the existing association between children's daily stress, operational memory and reading skills in schoolchildren from 7 to 9 years of the Havana Vieja municipality, Havana province, Cuba in the 2023-2024 period. For this, a correlational study was conducted where 124 students who were diagnosed with high daily stress symptoms participated.*

*The main results of the study show the negative relationship of moderate intensity, statistically significant between children's daily stress, the capacity for operational memory and the development of reading skills in evaluated schoolchildren.*

**Keywords:** *children's daily stress, operational memory, reading skills.*

### **INTRODUCCIÓN**

El interés por el estudio del estrés ha cobrado particular relevancia en el último siglo. Si bien no es un fenómeno exclusivo de la actualidad, en los últimos tiempos ha adquirido características que lo han hecho situarse como uno de los principales problemas de la salud física y mental de los individuos.

Dado el crecimiento exponencial del conocimiento de las neurociencias y ciencias biológicas, se ha demostrado que el factor de exposición al estrés cotidiano en la infancia puede fijar trayectorias que afectan la salud física y mental, el aprendizaje y la conducta durante toda la vida. Como período caracterizado por el cambio fisiológico, cognitivo y emocional, encontrarse en constante desarrollo y de manera paralela debe afrontar «[...] los retos que suponen la superación de las transiciones de una etapa a otra; estos pueden convertirse en acontecimientos estresantes y piedra de tropiezo que ponga en peligro el proceso normal» (Trianes, 2003).

Hablar de estrés cotidiano infantil implica la respuesta de los niños a la exposición de acontecimientos externos que pueden alterar su equilibrio fisiológico y psicológico, los que impactan más profundamente en el desarrollo emocional que los estresores de carácter crónico (Wagner, Compas y Howell, 1988; Seiffge Krenke, 2000; Jose, Ratcliffe, 2004; Trianes *et al.* 2012) y provocan una sintomatología internalizada, como son locus de control externo, baja autoestima, sentimientos de incapacidad que influyen en el rendimiento académico, ansiedad y depresión (Trianes *et al.*, 2009; Escobar *et al.*, 2010). Diversas investigaciones (González *et al.*, 2014; Ruiz *et al.*, 2016; Tacuri, Bernal, Buñay, 2018; Etmanskie *et al.*, 2016; Lozano, 2024) aportan resultados de interés para identificar el papel de la regulación emocional en el estrés cotidiano y así poder reconocer a aquellos niños que podrían presentar dificultades en el logro de aprendizajes, mediante la lectura.

Otras teorías mencionan al proceso lector y cómo evidencia la continua evolución y el funcionamiento de la memoria operativa. Plantean las diferencias individuales en el momento de resolver tareas cognitivas (Elosúa, Lechuga, 1999; Flores, Sánchez, 2021; Esparza, 2023).

En el estudio se han escogido edades comprendidas entre los 7 y 9 años, porque aún las estrategias de afrontamiento al estrés y los métodos más directos que incluyen componentes cognitivos (como solución activa del problema) están dispersas y no suficientemente consolidadas (Williams, McGillicuddy-De Lisi, 1999).

Al tener en cuenta la perspectiva cognitiva, como base teórica, se afirma que los precursores de la lectura, sus destrezas y la memoria son variables imprescindibles en el acto de aprender, por lo que se trabaja con los escolares que poseen alta sintomatología en estrés, para determinar la asociación con las habilidades en memoria operativa y el desempeño lector.

Las autoras no han tenido evidencia sobre investigaciones realizadas en el país que aborden esa asociación. El actual estatus de conocimiento en las disciplinas que versan sobre el desarrollo infantil, sugiere la necesidad de enfoques interdisciplinarios para profundizar en los ámbitos donde se manifiesta el estrés cotidiano, en población escolar no clínica, y su relación con la capacidad de memoria operativa y las habilidades lectoras.

#### BREVE REFERENTE TEÓRICO

El estrés cotidiano describe eventos que se caracterizan por ser molestos, frustrantes, que originan la interrupción diaria con el entorno o una cierta cantidad de interacción diaria con el ambiente. Esta definición sugiere que un estresor cotidiano específico puede ocurrir varias veces a la semana (Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus, 1981; Lazarus y Folkman, 1987). Al incluirse dentro de la perspectiva del estrés, como estímulo, pueden ser varios los estresores diarios que provocan respuestas emocionales, psicofisiológicas, cognitivas y conductuales en la infancia, presentando tres dimensiones que forman su estructura: ámbito salud, escolar y familiar (Trianes *et al.*, 2009).

Según Domínguez (2023), la falta de recursos para afrontar los cambios, las transformaciones que se producen en los sistemas de actividad y comunicación en los cuales acontece la vida del niño, son los que pueden convertirse en factores desencadenantes de estrés y de cierta forma poner en peligro la estabilidad en el proceso evolutivo.

El concepto de memoria operativa (MO) fue desarrollado a partir de la concepción de memoria a corto plazo (MCP), para ser definido como un sistema multicomponente de memoria, que permite el

almacenamiento y la manipulación temporal de información verbal, espacial y visual, para orientar la conducta en la resolución de actividades o toma de decisiones (Baddeley, 2012).

El término MO se emplea para designar el espacio de trabajo mental utilizado para retener y manipular temporalmente la información, enfatizando su funcionamiento como un sistema atencional, encargado fundamentalmente de controlar la entrada de información y mantener o manipular esta, mientras se está realizando cualquier tarea cognitiva (Begoña, 2010).

Las diferencias individuales en memoria operativa han sido argumentadas, como el resultado de capacidades de un dominio general que mantiene o suprime mentalmente la información, mientras se realizan funciones de procesamiento de esta. Según un estudio realizado por Zárata *et al.* (2014), las características de la exposición al estrés podrían provocar alteraciones de la memoria y en el control inhibitorio, entre otros procesos cognitivos.

Como se ha descrito, el estrés cotidiano infantil puede afectar las funciones cognitivas y afectivas, limitar la ejecución competente de tareas en las que es necesario desplegar habilidades y destrezas operativas. En las edades evaluadas, recursos como la capacidad de resiliencia, la automotivación, el locus de control y la estabilidad son dimensiones que no están aún suficientemente desarrolladas (Garaigordobil, Machimbarrena, 2019; Zhang, Mersky, 2022).

Just y Carpenter (1992), citados por Flores y Sánchez (2021), refieren que el desarrollo de otros procesos cognitivos básicos: decodificación, reconocimiento de palabras, acceso al léxico, análisis sintáctico y semántico pragmático de palabras, oraciones y los de alto nivel de comprensión lectora y realización de inferencias, están mediadas por la MO. El aprendizaje lector desde el enfoque perceptivo considera que para que un niño pueda aprender a leer, es fundamental tener desarrollados una serie de procesos cognitivos, especialmente la percepción visual y la orientación espacio-temporal (discriminación de figuras, memoria visual, reproducción de modelos, ejercicios de coordinación viso-motora, etc.). Ardila (2022) plantea que leer implica unos requerimientos cognoscitivos, como la atención, la memoria, las sensopercepciones, entre otros, además de un componente afectivo comportamental, del cual la motivación en el sujeto lector es vital, como lo es también el proceso de ejercitación en la apropiación del acto lector.

Los niños implementan una serie de destrezas, según el nivel de desarrollo particular de habilidades, para ejecutar operaciones cognitivas específicas sobre diversas representaciones de la información. Cuetos y Suárez (2008) se refieren al aprendizaje de la lectura, como un sistema integrado por muchos

componentes que se adquieren a lo largo de los primeros años de educación básica y se perfeccionan durante todo el proceso educativo.

¿Cómo el estrés cotidiano autopercibido afecta las habilidades lectoras? En un recorrido teórico, Gutiérrez, Ramos y Eysenck (1993) mostraron en su conocido estudio, que la menor eficiencia de las personas ansiosas está en parte determinada de modo transitorio por el estrés situacional y en parte debida a un déficit básico en conocimientos previos sobre el significado de las palabras. Los efectos de la ansiedad sobre la eficiencia lectora se produjeron principalmente en situaciones de estrés.

Otros enfoques recientes sobre la importancia de las habilidades lectoras para el aprendizaje en general y su relación con el estrés cotidiano infantil:

- Huamani (2024) observó en una institución educativa (IEP) del distrito Los Olivos, que los estudiantes de 2° y 3° grados de primaria presentaron dificultades al realizar la decodificación, el silabeo, la acentuación, etc. Según la autora, ese problema existía desde hace muchos años, pero se vio reflejado a través de la pandemia.
- Serrano (2021) explica cómo la reducción del tiempo lectivo vino asociado con una pérdida de competencias y conocimientos en los estudiantes. Analizó el estado de la lectoescritura antes y después del confinamiento, en el mismo alumnado, sin observar avances significativos en el aprendizaje. Una desvinculación progresiva con la escuela tiene efectos de bajos resultados académicos.
- Gavilano (2021), en su estudio sobre estrés infantil en estudiantes de primaria, relaciona la variable con el desempeño escolar y halla correlación significativa, lo que implica que el estrés, al afectar la parte emocional de los estudiantes, perjudica el procesamiento de información a nivel cognitivo y afecta los niveles de aprovechamiento escolar.
- Palacios (2023) presenta resultados de correlación estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y el estrés escolar, lo que sugiere que los factores estresantes se relacionan con la habilidad comprensión en todos los niveles. De la muestra con 93 estudiantes, el estudio destaca relación moderada de tendencia negativa entre ambas variables ( $\rho = -0,28$ ;  $p < 0,05$ ).

Se concreta que los estresores cotidianos en la infancia son factores de riesgo con graves implicaciones en los ámbitos educativo y clínico. En el contexto escolar afecta de forma negativa las funciones cognitivas superiores, pilares fundamentales para enfrentarse a las demandas del entorno y, por ende,

influir en las posibilidades de adaptación, participación y éxito en los infantes (Armstrong, Troncoso, 2024).

La revisión teórica, las investigaciones consultadas, la evaluación de estrés cotidiano infantil y la alta sintomatología descrita, demuestran la necesidad del estudio en escolares cubanos para lograr orientar y realizar intervenciones fundamentadas. Entonces se propone determinar si existe relación entre el estrés cotidiano infantil, la memoria operativa y las habilidades lectoras, en escolares de 7 a 9 años de edad, del municipio Habana Vieja.

## METODOLOGÍA

### Participantes

La muestra es no probabilística y está compuesta por 124 escolares (N = 124), de tres escuelas primarias del municipio Habana Vieja. Del total, 46 niños (32 %) son de 2º grado, 50 niños (40,3 %) de 3º grado y 28 niños (22,5 %) de 4º grado. De los alumnos de 2º grado, 15 son hembras y 31 son varones, con una media de edad de 8,16 años. En 3º grado, 27 son hembras y 23 son varones, con una media de edad de 9,13 años. Por su parte, de los escolares de 4º grado, 19 son hembras y 9 son varones, para una media de edad de 10,53 años.

### Instrumentos

En este apartado describimos los test usados en la investigación. El primero fue aplicado en pequeños grupos y los otros de manera individual:

1. *Inventario Infantil de Estresores Cotidianos*, de los autores Trianes *et al.* (2011), publicado por TEA ediciones, consta de 22 ítems divididos en tres dimensiones referentes a los ámbitos problemas de salud y psicosomáticos, estrés escolar y estrés familiar. Cada uno tiene opciones dicotómicas, con respuestas de Sí o No. El niño debe responder si le ha sucedido o no durante el tiempo fijado. No evalúa una cualidad o rasgo latente, sino que la respuesta indica una frecuencia de experiencias estresantes que se asocian a consecuencias negativas. Las normas percentilares del Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI) establecen tres niveles. El nivel bajo aborda puntajes incluidos del percentil 1 al percentil 25; el nivel medio integra puntuaciones inmersas del percentil 30 al percentil 70. Por último, el nivel alto aborda puntuaciones circunscritas del percentil 75 al percentil 95. A partir del puntaje bruto de 10 se considera síntomas altos en IECI.
2. La técnica de dibujo libre, como realidad subjetiva del entorno (González, 2007), permite analizar la fase estructural o expresiva del dibujo: fortaleza del trazo, distribución ilógica de elementos,

seriación, transparencia, reforzamiento, indicadores de color, proporción de las figuras; borraduras, omisiones. Al ser la técnica adicional para medir la variable «estrés cotidiano infantil», se utilizó la *Guía estructural y expresiva*, de García (2006).

3. Una revisión de la Escala de Inteligencia para Niños WISC-V (Wechsler, 2015) brinda pruebas y puntuaciones compuestas que reflejan el funcionamiento intelectual en dominios específicos. Según los objetivos de la investigación, para medir la capacidad de memoria operativa se usó la batería de dígitos, que evalúa procesos de atención y concentración, pero fundamentalmente de memoria de trabajo. El evaluador lee series de dígitos que el niño debe repetir en el orden indicado. La escala está formada por tres tareas:
  - a) Dígitos en orden directo (el niño repite los números en el mismo orden que los escucha).
  - b) Dígitos en orden inverso (el niño repite los números del último al primero).
  - c) Dígitos en orden creciente (el niño repite los números ordenándolos de menor a mayor).

Se interrumpe la aplicación cuando se cometen dos errores consecutivos en los intentos del mismo ítem. Se utiliza la sumatoria total, como puntaje directo de la prueba.

4. La Escala Observacional de Memoria Operativa (EOMO), de Gómez *et al.* (2012), actualizada en diciembre 2019, consta de 11 ítems específicos para el contexto escolar y los comportamientos asociados a problemas de memoria operativa que la maestra o el tutor deben evaluar. Se asigna la puntuación, a partir del conocimiento basado en la observación directa del comportamiento del niño en clase, o en cualquier otro contexto escolar que comparta con él (recreo, actividades fuera del aula, excursiones, durante la preparación de funciones, etc.). Los autores consideran que a mayor puntuación global obtenida, menor capacidad de MO y, consecuentemente, mayor probabilidad de presentar dificultades de aprendizaje asociadas.
5. La forma abreviada del PROLEC-R (Cuetos, 2014), 5ª edición revisada, se aplicó con tres pruebas que evalúan los procesos principales: nombre de letras; lectura de palabras, pseudopalabras; y estructuras gramaticales. Para calcular, se sumó el número de aciertos en cada prueba (puntuación directa). Se contrastó ese resultado con los baremos de los índices principales por grado, para hallar los índices de habilidad normal (N), dificultad leve (DL) o dificultad severa (DD).
6. En el *test* de fluidez lectora adaptado de Mosquera (2011), se colocó al escolar ante una situación de lectura de un texto previamente seleccionado según su edad. El texto estuvo escrito con letras negras,

en Arial 12 puntos, sobre un fondo blanco centrado en una hoja de papel. Los niños debieron leerlo en voz alta. Se recogió el tiempo de lectura total del texto, la cantidad de errores y el promedio de palabras leídas por minuto. La fluidez lectora se calculó a partir de la fórmula: total de palabras leídas del texto multiplicado por 60, dividido entre el tiempo en segundos que tardó el niño en leer.

## PROCEDIMIENTOS PARA ANALIZAR LOS DATOS

Para el procesamiento estadístico se utilizó el programa IBM SPSS 26 y la estadística descriptiva para hallar medias, frecuencias y desviaciones estándar de las variables «estrés cotidiano infantil», «memoria operativa» y «habilidades lectoras». Se realizó un análisis correlacional básico (Correlación de Spearman) para determinar la relación entre ellas.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### **Evaluación del estrés cotidiano infantil**

Al evaluar el estrés cotidiano infantil en niños de 7 a 9 años de edad, del municipio Habana Vieja, en el curso escolar 2023-2024, se comprueba que hubo predominio de nivel alto con variabilidad entre los grupos. Los escolares de 2° y 3<sup>er</sup> grados, con puntuación mayor y resultados muy similares.

Al analizar las diferencias por sexo y edad se aprecia un ligero incremento de estrés cotidiano en las niñas de 8 y 9 años, no siendo así en 2° grado, donde prevalecieron los niños. Se explica desde la perspectiva de desarrollo, cómo cambian los procesos de afrontamiento en función del sexo y la edad, aunque puede variar sistemáticamente en diferentes etapas de la vida (Ehrlich, Miller, Chen, 2016; Pollak, 2015; Monjarás, Lucio, Gómez, 2021).

Las medidas de tendencia central y de dispersión denotan que en el estrés cotidiano en la infancia, los estresores presentan un carácter evolutivo. Al decir de Milgram (1993), las vivencias amenazantes cambian según los niños van creciendo. Son vulnerables a experimentar infinidad de sensaciones frente a situaciones inesperadas por ser la infancia y la edad escolar un período de cambio, período crítico y susceptible de llegar a padecer estrés.

En la aplicación del IIEC, el ámbito problemas de salud y psicosomáticos tuvo mayor puntaje de la muestra: 41,9 %. Siguiendo el orden de prevalencia, 33 % de los escolares con sintomatología alta de estrés destacó el ámbito escolar y 25 % el ámbito familiar.

Los resultados descritos coinciden con el estudio de Suárez, Martínez y Valiente (2020), donde la muestra obtuvo los niveles más elevados de estrés cotidiano en los ámbitos salud y escolar, en ese orden, lo que evidenció que la percepción de estrés en los estudiantes más jóvenes revierte negativamente en el

rendimiento académico. También guarda relación con los resultados de Cavenaghi (2022), según el porcentaje total de la muestra estudiada: 44,64 % de los niños presentaron un estrés alto, con índice de estrés cotidiano más elevado en el ámbito salud.

En la técnica auxiliar dibujo libre sobresalen algunos elementos de contenido o elaboración del dibujo, que indican cómo los niños reflejan las particularidades de su ambiente, con tendencia a rellenar o de lluvia intensa, lo que denota predominio sobreansioso (García, 2006).

Los niños con síntomas altos de estrés cotidiano infantil dibujan seriaciones ordenadas de elementos y color, de elementos en el aire, lo que puede indicar dificultades para expresar las ideas, respuestas emocionales en detrimento de la capacidad y tendencia natural a reflejar la realidad o su asimilación mediante la influencia del adulto.

Al dibujar la relación entre los padres o las figuras significativas, se aprecian tachaduras y distanciamientos, con un reforzamiento de color y proporciones inadecuadas, lo que expresa dificultades en la comunicación y el trastorno de las emociones.

En algunas creaciones donde también representan figuras parentales existe un influjo de colores llamados fríos (verde, azul, gris), que ponen de manifiesto los conflictos, la dificultad en la respuesta afectiva. Al decir de García (2006), predominio sobreansioso o de tipo obsesivo.

En otros dibujos se aprecia el retraimiento de la respuesta social, sentimientos de soledad y una menor energía o acometividad para afrontar las actividades tanto en el hogar como en la escuela. Se destaca la limpieza desde el punto de vista formal y estructural, y la falta de emoción explícita en la ausencia de color. Como preferencia cromática utilizan el verde, marrón y naranja (García, 2006).

### **Evaluación de la memoria operativa**

De la Batería de Dígitos del WISC-V solo fue posible aplicar parte de la tarea de Orden Directo (OD), porque los escolares de la muestra estudiada no vencieron los ítems de mayor dificultad. La tarea mide la repetición auditiva y la capacidad de almacenamiento temporal de la MO. Interviene el registro de la información, la atención enfocada, la discriminación auditiva y la repetición auditiva. Al no poder concluir, posiblemente signifique que los escolares no se han beneficiado de un entrenamiento progresivo.

Los resultados de estadística descriptiva muestran las medidas de tendencia central y la cantidad de dispersión o variabilidad de los datos por grado escolar. La desviación estándar es más alta, a medida

que avanza la escolaridad. Los resultados indican que algunos valores están más alejados de la media muestral, aunque el coeficiente de variación no supera 30 % (0,3).

Schneider, Bjorklund y Valsiner (2003) plantean que independientemente de las diferencias evolutivas, la amplitud de dígitos recordados aumenta con la edad; no obstante, síntomas altos de estrés cotidiano y su afrontamiento, puede ser un factor responsable de que no se cumpla la premisa. Para Zárata *et al.* (2014) las características de la exposición al estrés podrían provocar alteraciones de la memoria y en el control inhibitorio, entre otros procesos cognitivos.

Los resultados de la tarea (OD) coinciden con Barreto (2021). En su estudio con escolares de 3°, 4° y 5° grados de primaria, del colegio Santa Rosa de Chosica, en Perú, encontró que el nivel de desempeño en los procesos ejecutivos de la memoria operativa fue inferior al esperado para la edad de los estudiantes. Igualmente Redondo *et al.* (2024), en su investigación con escolares entre 8 y 11 años de edad, los resultados de memoria operacional indican que 54 % de la muestra estuvo en nivel normal lento y limítrofe de capacidad de memoria.

La Escala Observacional de Memoria Operativa (EOMO) refleja un mayor porcentaje con puntuación global alta en los escolares de 8 años de edad (66 %), seguidos por 39,13 % de los escolares de 7 años de edad y 28,57 % de 9 años de edad. Se corrobora la EOMO, como instrumento eficaz en la prevención y detección de dificultades de aprendizaje (Gómez *et al.*, 2012) y puede ser una herramienta de filtrado o *screening*, que delimite claramente la muestra de alumnos que ha de ser valorada con mayor detalle (Gutiérrez, Vidal, 2020).

### **Evaluación de las habilidades lectoras**

Los datos obtenidos a partir de la aplicación de la prueba PROLEC-R indican que en los procesos iniciales de identificación de letras, 63 %, 68 % y 78,5 % de los escolares de 2°, 3° y 4° grados, respectivamente, están en el rango de la normalidad. En procesos léxicos, 8,69 % de 2° grado, 26 % de 3<sup>er</sup> grado y 32,14 % de 4° grado están dentro del rango de la normalidad.

En la lectura de palabras inexistentes o pseudopalabras, 2,17 %, 32 % y 35,71 % de los escolares de 2°, 3° y 4° grados estuvieron en el rango de la normalidad.

La tarea de procesamiento sintáctico demostró que con cinco oraciones escogidas del PROLEC-R con estructuras gramaticales diferentes y seleccionar la imagen que corresponda, solo 23,91 % de los escolares están en el rango de la normalidad (2° grado), en 3<sup>er</sup> grado el 32 % y en 4° grado 42,85 %.

Al aplicar el Test de Fluidez no se obtuvieron desempeños por debajo, por encima de la media o superior, lo que representa dificultades en fluidez lectora en la muestra estudiada.

Estos datos son preocupantes y se les debe prestar particular atención en términos de lo que implica para el desarrollo escolar y futuro de los niños estudiados. Según los objetivos curriculares, los escolares de 2° a 4° grados deben acceder al léxico, leer con precisión y fluidamente, lo que facilita centrar los recursos atencionales en comprender en el segundo ciclo de primaria (5° y 6° grados).

Si estos objetivos no se logran dominar, aparecen dificultades en la comprensión y en procesos que dependen de esta, y si ello no se trata, pueden irse arrastrando e incrementarse, con la significativa afectación en la calidad del aprendizaje y la motivación (González, Manzano, Estévez, 2018).

Existen antecedentes en los cuales se visibiliza la necesidad de desarrollo e implementación de programas de intervención, para mejorar las habilidades lectoras en escolares cubanos. Tal es el caso del estudio epidemiológico de Valdés (2015), citado por Labañino (2020).

Los resultados de estudios regionales comparativos en América Latina y el Caribe, implementados por la UNESCO en los años 2006 y 2013, evidenciaron la existencia de múltiples dificultades en el rendimiento lector, en el contexto escolar cubano (Labañino, 2020).

Investigaciones recientes distinguen la competencia lectora. Cómo la formación de un lector competente implica el desarrollo de las habilidades lectoras corrección, fluidez, comprensión y expresividad, las cuales se van desarrollando de manera paulatina, con énfasis en los objetivos y contenidos de cada grado. El estudio de Alonso (2023) efectuado en la Escuela Primaria Juan Lefont, del municipio Jagüey Grande, en la provincia de Matanzas, con escolares de 2° grado, demostró que las dificultades están centradas en las habilidades lectoras. Los alumnos tienen reiteradas omisiones, adiciones, cambios y retrocesos, inadecuada velocidad al leer, fragmentación indebida de palabras, expresiones y oraciones, irrespeto a los signos de puntuación y pobre comprensión de ideas esenciales y mensajes del texto, lo que trae consigo la imposibilidad de decodificación de los mensajes en el código escrito.

Por otra parte, Correa, Ulloa y Fis (2025) proponen en su estudio un sistema de actividades para desarrollar habilidades lectoras en los educandos de 4° grado de la escuela primaria 26 de Julio, del poblado de Ceballos, en la provincia de Ciego de Ávila, Cuba. En el estudio exploratorio realizado, mediante las evaluaciones sistemáticas relacionadas con la lectura, preguntas de comprensión, impartición de clases, análisis de los diferentes documentos normativos y la experiencia de las investigadoras como docentes, se comprobó que los educandos de 4° grado presentaron deficiencias en el desarrollo de habilidades lectoras.

### **Relación entre estrés cotidiano infantil y MO para la muestra total**

Los resultados indican que el puntaje total y todas las subescalas del IECI covarían con las pruebas de MO. En este caso, la mayor correlación estadísticamente significativa fue encontrada con la tarea orden directo del WISC-V y el puntaje total del IECI, lo cual denota un vínculo negativo de intensidad moderada ( $Rho = -0,61$ ). Esta correlación también fue constatada por otras investigaciones (Carrizo *et al.*, 2011; Grande Vega, 2014; Arias, Mendes, Santos, 2017; Huertas, 2017; Gavilano, 2021; Armstrong, Troncoso, 2024).

Los anteriores estudios proporcionaron evidencias de que existe una relación significativa entre el estrés cotidiano infantil y la memoria operativa, al afectar la parte emocional de los niños perjudica el procesamiento de información a nivel cognitivo y afecta los niveles de aprovechamiento escolar.

### **Relación entre estrés cotidiano infantil y las habilidades lectoras para la muestra total**

Los resultados encontrados denotan que se obtuvo correlación entre puntaje total y todas las subescalas del IECI, con las tareas escogidas del PROLEC-R y el Test de Fluidez Lectora. Los valores encontrados son de correlación negativa de intensidad moderada, exceptuando la subescala de estrés familiar y el Test de Fluidez Lectora, que obtuvieron una correlación de débil intensidad. Todas las relaciones son estadísticamente significativas, el mayor vínculo se alcanzó entre el ámbito problemas de salud y psicosomáticos (subescala del IECI) y el Test de Fluidez Lectora ( $Rho = -0,62$ ).

Altos niveles de estrés cotidiano pueden afectar el bienestar socioemocional y físico de los niños (Trianes *et al.*, 2014). Se asocia también a psicopatología infantil de carácter internalizado (Baily *et al.*, 2004), por lo que no es de extrañar que el rendimiento lector se vea afectado. Esta relación es compatible con las ideas defendidas por Trianes *et al.* (2014; La Rosa (2020); Suárez, Martínez, Valiente (2020); Huamani (2024); Hugo (2024); Daza, Vila (2024) y Mora (2024).

Se confirmó la asociación que tiene el estrés cotidiano infantil con la principal herramienta de aprendizaje para el escolar: la lectura, en tanto la mayoría de las actividades a las que se enfrenta en la escuela requieren de su empleo. Se evidencia que la percepción de estrés cotidiano en la infancia perturba las habilidades lectoras y el rendimiento académico de los escolares.

Expuestos todos los análisis, la investigación considera que los resultados fundamentan la necesidad de nuevos estudios para profundizar en el conocimiento de la relación entre el estrés cotidiano infantil, la capacidad de memoria operativa y el desarrollo de las habilidades lectoras en escolares primarios.

### **CONCLUSIONES**

La evaluación del estrés cotidiano indica que es una variable relevante en el desarrollo infantil con repercusión en ámbitos de salud y problemas psicosomáticos, escolar y familiar. El estudio reveló

predominio sobreansioso y dificultades en la comunicación en las dimensiones estudiadas. En otro orden, la muestra evaluada mostró un nivel de desempeño en los procesos ejecutivos de la memoria operativa inferior al esperado para su edad.

Con respecto a las habilidades básicas de lectura, los procesos iniciales de identificación de letras, los procesos léxicos o de reconocimiento visual de palabras, los procesos sintácticos y el desempeño en fluidez lectora, mostraron un rendimiento inferior a lo esperado. Se corrobora que la variabilidad individual de estrés cotidiano infantil está significativamente relacionada con la variabilidad individual, en el rendimiento de memoria operativa y las habilidades lectoras de la muestra estudiada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Quintana L (2023). El desarrollo de las habilidades lectoras en los escolares de segundo grado. Jagüey Grande, Matanzas.
- Ardila Villareal G M (2022). Evaluación e intervención de la lectura y la escritura en Neuropsicopedagogía. *Revista Unimar*, 40(2), 28-43.
- Arias Rodríguez I, Mendes Nascimento J, Santos F E (2017). Perfil de niños con déficits en la cognición numérica. *Universitas Psychologica*, 16(3), 26-35.
- Armstrong Gallegos S, Troncoso Díaz L (2024). Estrés Cotidiano, Funciones Ejecutivas y Rendimiento Académico en Escolares de Primaria. *Revista Ecuatoriana de Neurología* 33(1).
- Baddeley A D (2012). Working memory: Theories, models and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 1-29.
- Baily D, Werts E, Devos P, Veignie L, Turck D (2004). A Une mesure du stress des adolescent hospitalizes. *Archives de Pédiatrie*, (11), 1430-1437.
- Barreto Contreras A E (2021). La memoria operativa y los procesos sintácticos y semánticos de la lectura en estudiantes de tercero, cuarto y quinto de primaria. Concytec. Perú.
- Begoña Martínez C (2010). Desarrollo de la memoria operativa en la infancia y la adolescencia. *Redalyc*, 2(1), 807-814.
- Carrizo A B, Páez A E, Zanin L A, Azpiroz R (2011). Procesamiento de la información en niños con alto y bajo estrés percibido. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur.
- Cavenaghi F F (2022). Estrés cotidiano, actividades extraescolares y rendimiento académico en niños de 8 años, Argentina.

- Correa Herrera D, Ulloa Paz E, Fis Díaz O (2025). Desarrollo de habilidades lectoras en los educandos de cuarto grado. *Educación y Sociedad*, 23(1), 127-141.
- Cuetos Vega F, Suárez Coalla P (2008). Adquisición de la lectura en niños disléxicos. *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación*.
- Cuetos Vega F (2014). PROLEC-R. Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada. Biblioteca Hernán Malo González.
- Daza Meriño S, Vila Ochoa A (2024). Efecto del estrés sobre el rendimiento lector y la lectura como factor estresante. *Corporación Universidad de la Costa*. Colombia.
- Domínguez García L (2023). El desarrollo psicológico humano como proceso de continuidad y ruptura: la situación social del desarrollo. *Centro de Estudios Sobre la Juventud*. La Habana, Casa Editora Abril.
- Ehrlich K B, Miller G E, Chen E (2016). Childhood adversity and adult physical health. *Developmental psychopathology*, 1-42.
- Elosúa M R, Lechuga M T (1999). Diferencias relacionadas con la edad en el funcionamiento de la memoria operativa. *Cognitiva*. 11(1), 108-125.
- Esparza Medina N C (2023). Intervención basada en la estimulación a la memoria de trabajo para el desarrollo de la lectura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. 7(5), 9027-9047.
- Etmanskie J M, Partanen M, Siegel L S (2016). A longitudinal examination of the persistence of late emerging reading disabilities. *Journal of learning disabilities*, 49(1), 21-35.
- Flores Sisalima I, Sánchez Barbecho J G (2021). Influencia de la memoria operativa en la competencia lectora en estudiantes de Educación Básica General. *Universidad Nacional de Educación*.
- Garaigordobil M, Machimbarrena J M (2019). Victimización y perpetración de bullying/Ciberbullying: Conexiones con problemas emocionales, de conducta y estrés infantil. *Intervención Psicosocial*, 28(2), 67-73.
- García Morey A (2006). *Psicopatología Infantil. Su evaluación y Diagnóstico*. La Habana, Editorial Félix Varela.
- Gavilano Godoy L P (2021). Estrés infantil en el desempeño escolar en tiempos de pandemia en estudiantes de primaria de una IE de Ayacucho, 2020, Concytec. Perú.
- Gómez Cobos L, Pérez Sánchez M A, Hernández Pallarés L (2012). Escala Observacional de Memoria Operativa, EOMO.
- González Llana F M (2007). *Instrumentos de evaluación psicológica utilizando técnicas proyectivas*. La Habana, ECIMED.

- González M, Díaz F, Martín I, Delgado M, Trianes M (2014). Estrés Cotidiano y Precisión Lectora en Niños de Educación Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 245-252.
- González Hernández K, Manzano Mier M, Estévez Díaz N (2018). Adaptación al contexto cubano de dos instrumentos para evaluar la comprensión lectora en escolares de 6to grado. *Revista Cubana de Psicología* 1(1).
- Grande Vega M I (2014). Relación entre memoria de trabajo, estrés percibido y conciencia plena. Universidad Internacional de la Rioja.
- Gutiérrez Calvo M, Ramos P, Eysenck M W (1993). Stress, anxiety and reading: efficiency versus efficacy. *Cognitive*.
- Gutiérrez Sánchez M, Vidal Valenzuela S (2020). La Escala Observacional de Memoria Operativa (EOMO) como instrumento eficaz en la prevención y detección de dificultades de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 53-69.
- Huamani Ore A P (2024). Dislexia y estrés infantil en niños de educación primaria de una institución educativa privada, Los Olivos 2023. Universidad César Vallejo.
- Huertas Rodríguez G I (2017). Estrés cotidiano infantil y memoria auditiva inmediata en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de una Institución Educativa. Concytec. Perú.
- Hugo Chávez P Z (2024). El estrés infantil y su impacto en el aprendizaje significativo en niños de 5 años, Villa María del Triunfo. Universidad César Vallejo.
- José P E, Ratcliffe V (2004). Stressor frequency and perceived intensity as predictors of internalizing symptoms: Gender and age differences in adolescence. *New Zealand Journal of Psychology*, 33(3), 145-154.
- Kanner A D, Coyne J C, Shaefer C, Lazarus R (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of behavioral medicine*, (4), 1-39.
- Labañino Palmeiro L (2020). Entrenamiento de la fluidez lectora a través del videojuego "Galexia": un estudio en escolares cubanos. Universidad de La Habana. Facultad de Psicología.
- La Rosa Cabrera S A (2020). Estrés cotidiano infantil y rendimiento académico en estudiantes del quinto y sexto grado de educación primaria de la I.E. N° 80041 José Carlos Mariátegui, La Esperanza, 2017.
- Lazarus R S, Folkman S (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of personality*, 1(3), 141-169.

- Lozano Hernández O (2024). Intervención socioemocional para el afrontamiento saludable del estrés en estudiantes de primaria. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(1), 67-107.
- Milgram N (1993). Children and stress. *Child psychopathology*, 464-483.
- Monjarás Rodríguez M T, Lucio M E, Gómez Maqueo E (2021). Afrontamiento y estrés en preescolares: el papel de la edad y el sexo. *Acta de investigación psicológica*, 11(3), 17-25.
- Mora Ramírez, W. J. (2024). Factores familiares y comprensión lectora de los estudiantes del IV ciclo de primaria de la Institución Educativa No.10626 Ferreñafe. Universidad Católica los Ángeles de Chimbote.
- Mosquera R (2011). Valor predictivo del procesamiento de la palabra escrita en la competencia lectora en el idioma español. Un estudio longitudinal. Centro de Neurociencias de Cuba, La Habana. Tesis de maestría.
- Palacios Hidalgo A M (2023). Comprensión lectora y estrés escolar en Estudiantes Nivel Primaria Huaura. Concytec. Perú.
- Pollak S D (2015). Developmental psychopathology: recent advances and futures challenges. *World psychiatry*, 14(3), 262-269.
- Redondo Marín M P, Guerra Muñoz M E, Karine L (2024). Memoria operativa y su relación con la capacidad de comprensión lectora en estudiantes de básica primaria. *Gaceta Médica de Caracas*, 132(3), 674-681.
- Ruíz Sedeño, C., Blázquez Garcés J.V., Pastor Cerezuela G., Roger Sánchez C., Moreno Campos V (2016). Estrés en estudiantes de primaria: Su relación con la lectura. *Psicología y Educación: Presente y futuro*.
- Schneider W, Bjorklund D F, Valsiner J (2003). Memory and knowledge development. *Handbook of developmental psychology*, 370-403.
- Seiffge Krenke I (2000). Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology, *Journal of adolescence*, 23(6) 675-691.
- Serrano Sanjuán M (2021). Efectos del confinamiento en el aprendizaje de la lectoescritura en el alumnado de 1º de primaria.
- Suárez Riveiro J M, Martínez Vicente M, Valiente Barroso C (2020). Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 161-176.
- Tacuri R D, Bernal M, Buñay R (2018). La relación del logro de la lectura con la lateralidad, el movimiento ocular sacádico y el color en los niños. *Maskana*, 9(1), 13-19.

- Trianes M (2003). Estrés en la infancia: Su prevención y tratamiento. NARCEA.
- Trianes M V, Blanca M J, Fernández Baena F J (2009). Evaluación del estrés infantil. Inventario infantil de estresores cotidianos (IIEC). Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias.
- Trianes M V, Blanca M J, Fernández Baena F J, Escobar M, Maldonado E F (2011). IECI Inventario de Estrés Cotidiano Infantil. TEA Ediciones.
- Trianes Torres M V, Mena M J, Fernández Baena F J y Escobar M (2012). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. Papeles del Psicólogo, 30-35.
- Trianes M V, Fernández F J, Escobar M, Blanca M J, Maldonado E F (2014). ¿Padecen estrés los niños y niñas de educación primaria? Detección e intervención psicoeducativa. Revista Padres y Maestros, (360), 32-36.
- Wagner B M, Compas B E, Howell D C (1988). Daily and major life events: A test of an integrative model of psychosocial stress. American journal of community psychology, 16(2), 189-205.
- Williams K, McGillicuddy-De Lisi A (1999). Coping strategies in adolescents. Journal of applied developmental psychology, 20(4), 537-549.
- Zárate S, Cárdenas F, Acevedo C, Sarmientos M J, León L A (2014). Efectos del estrés sobre los procesos de plasticidad y neurogénesis: una revisión. Universitas Psychologica, 13(3), 1181-1214.
- Zhang L, Mersky J P (2022). Bidirectional relations between adverse childhood experiences and children's behavioral problems. Child and Adolescent Social Work Journal, 39(2), 183-93.