

REMICOM: evaluación del monitoreo de la comprensión lectora en niños y niñas

REMICOM: avaliação do monitoramento da compreensão da leitura em meninos e meninas
REMICOM: évaluation du suivi de la compréhension de la lecture chez les garçons et les filles
REMICOM: children's reading comprehension monitoring assessment

Juan Pablo Barreyro^{1 2}, María Cecilia Musci³, Luciana Buonsanti⁴,
María Elena Brenlla⁵ y Bárbara Gottheil⁴

1. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones, Argentina.
2. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.
3. Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, Argentina.
4. Indago, Equipo de investigación psicopedagógica, Argentina.
5. Universidad Católica Argentina, Facultad de Psicología y Psicopedagogía, Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP), Argentina.

Resumen

La comprensión lectora es la capacidad para decodificar un texto, construir su sentido global y la representación mental del mismo. Para alcanzar una lectura comprensiva se ponen en juego un número importante de habilidades y conocimientos como el conocimiento del vocabulario, la generación de inferencias, el monitoreo de la comprensión y la comprensión de la estructura textual. La habilidad para monitorear la comprensión del proceso lector, o sea la habilidad que posee una persona para ir controlando su comprensión mientras lee, se considera de crucial importancia. El objetivo de este trabajo consistió en analizar las propiedades psicométricas (confiabilidad y validez) de un instrumento nuevo (*Reviso Mi Comprensión, REMICOM*) destinado a la evaluación de la habilidad de monitorear el estado de la lectura comprensiva en niños y niñas de 8 a 10 años, así como analizar las diferencias observadas entre los grados estudiados. Con este propósito se administró la prueba a 384 niños y niñas de 3° (8-9 años) y 4° (9-10 años) grados de escuela primaria, de nivel socioeconómico medio de Buenos Aires, Argentina. Las puntuaciones obtenidas mostraron evidencias satisfactorias de consistencia interna de los ítems y estabilidad temporal. Con respecto a las de validez, se obtuvo una correlación significativa con los resultados correspondientes a la comprensión lectora general, medidas por la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Progresiva (CLP).

Palabras clave: monitoreo de la comprensión, comprensión lectora, evaluación, niños.

Resumo

A compreensão de leitura é a capacidade de decodificar um texto, construir seu significado global e sua representação mental. Para obter uma leitura abrangente, um número importante de habilidades e de conhecimentos são colocados em jogo como o conhecimento de vocabulário, geração de inferências, monitoramento da compreensão e entendimento da estrutura textual. Percebe-se que a capacidade de monitorar o entendimento do processo de leitura, ou seja, a capacidade de uma pessoa controlar seu entendimento durante a leitura é considerada crucial para atender a finalidade. Assim o objetivo desse estudo foi analisar as propriedades psicométricas (confiabilidade e validade) de um novo instrumento intitulado *Reviso Mi Comprensión, REMICOM*; e secundariamente avaliar a capacidade de monitorar o estado da leitura abrangente crianças de ambos os sexos (de 8 a 10 anos) e analisar as diferenças observadas entre os anos escolares estudados. O teste foi aplicado em 384 meninos e meninas do 3° (8-9 anos) e 4° (9-10 anos) ano do Ensino Fundamental e de nível socioeconômico médio da cidade de Buenos Aires, Argentina. Os escores obtidos mostraram evidências satisfatórias de consistência interna dos itens e de estabilidade temporal. Em relação a validade, obteve-se correlações significativas do REMICOM com os resultados correspondentes à compreensão geral da leitura medidos pelo Teste de Compreensão da Complexidade Progressiva (CLP).

Palavras-chave: monitoramento de compreensão, compreensão de leitura, avaliação, crianças.

Artículo recibido: 16/10/2019; Artículo revisado: 20/03/2020; Artículo aceptado: 12/05/2020.

Toda correspondencia relacionada con este artículo debe ser enviada a Juan Pablo Barreyro, Gallo 1569, Piso 8o Dpto. C (1425), Buenos Aires, Argentina.

E-mail: jbarreyro@psi.uba.ar o jpbarreyro@gmail.com

DOI:10.5579/ml.2019.0592

Résumé

La compréhension de la lecture est la capacité de décoder un texte, de construire sa signification globale et sa représentation mentale. Pour parvenir à une lecture complète, un nombre important de compétences et de connaissances sont mises en jeu, telles que la connaissance du vocabulaire, la génération d'inférences, le contrôle de la compréhension et la compréhension de la structure textuelle. La capacité de surveiller la compréhension du processus de lecture, c'est-à-dire la capacité d'une personne à contrôler sa compréhension pendant la lecture, est considérée comme d'une importance cruciale. L'objectif de ce travail était d'analyser les propriétés psychométriques (fiabilité et validité) d'un nouvel instrument (*Reviso Mi Comprensión, REMICOM*) visant à évaluer la capacité de surveiller l'état de lecture globale chez les garçons et les filles de 8 à 10 ans, ainsi que d'analyser les différences observées entre les grades étudiés. À cette fin, le test a été administré à 384 garçons et filles de 3e (8-9 ans) et 4e (9-10 ans) classes d'école primaire, de niveau socioéconomique moyen à Buenos Aires, Argentine. Les scores obtenus ont montré des preuves satisfaisantes de cohérence interne des items et de stabilité temporelle. Concernant ceux de la validité, une corrélation significative a été obtenue avec les résultats correspondant à la compréhension générale de la lecture, mesurés par le test de compréhension de la complexité de la lecture (CLP).

Mots clés: surveillance de la compréhension, compréhension de la lecture, évaluation, enfants.

Abstract

Reading comprehension is the ability to decode a text, build its global meaning and its mental representation. To achieve a comprehensive reading, an important number of skills and knowledge are articulated, such as knowledge of vocabulary, generation of inferences, reading comprehension monitoring and understanding of the textual structure. The ability to monitor the understanding on the reading process, that is, the ability of a person to control their comprehension while reading, it's considered of crucial importance. The aim of this research is to show the psychometric properties (of reliability and validity) of a new instrument aimed at assessing the ability of reading comprehension monitoring in children between 8 and 10 years old (*Reviso Mi Comprensión -I Review My Understanding-*, REMICOM), as well as analyze the differences observed between the school years studied. For this purpose, the test was administered to 384 boys and girls of 3rd (8-9 years old) and 4th (9-10 years old) courses of Primary school, of medium socioeconomic level in Buenos Aires, Argentina. The results obtained showed satisfactory evidence of internal consistency of the items and temporal stability. Concerning validity, a significant correlation was obtained with the results corresponding to the general reading comprehension measure, obtained by the *Comprensión Lectora de Complejidad Progresiva* test (CLP).

Key words: comprehension monitoring, reading comprehension, assessment, children.

1. INTRODUCCIÓN

La lectura comprensiva es una habilidad cognitiva compleja, y es una importante herramienta para el aprendizaje (Mason et al., 2013). De hecho, es mucho más que una sola habilidad, ya que implica la coordinación de una gama de habilidades, estrategias y conocimientos (Oakhill & Cain, 2007; Zwaan, 2016). La lectura comprensiva supone la construcción de diferentes niveles de representación del texto poniendo en juego diversos procesos (Van Dijk & Kintsch, 1983). De acuerdo con el modelo de Kintsch y Van Dijk (Kintsch & van Dijk, 1978; Van Dijk & Kintsch, 1983) se construyen diferentes niveles de representación del texto, con diferentes niveles de generalidad o abstracción: la representación superficial, o la representación de palabras y frases del texto y sus relaciones, la representación de la base del texto que contiene a la estructura semántica del texto, y el modelo de situación, que se construye momento a momento a partir de la interacción entre el texto y los conocimientos previos del lector, en función de la intención comunicativa y del contexto.

Desde diferentes modelos teóricos (Cain et al., 2004; Oakhill et al., 2015; Perfetti et al., 2005; Perfetti & Stafura, 2014), se afirma que comprender un texto requiere de un conjunto de habilidades y conocimientos. Respecto de los conocimientos, el conocimiento previo y el conocimiento acerca del vocabulario son predictores importantes de las habilidades de comprensión (Kieffer & Stahl, 2016; Silva & Cain, 2015). El conocimiento del vocabulario está fuertemente asociado con la comprensión lectora y el rendimiento en las pruebas de vocabulario proporciona una buena estimación del rendimiento en una prueba de comprensión de lectura (Kieffer & Stahl, 2016). El vocabulario se refiere al conocimiento del significado de las palabras, y está claro que comprender las palabras

individuales es esencial para comprender completamente las oraciones en un texto y los matices particulares de significado (Cain & Bignell, 2014; Perfetti & Stafura, 2014). En relación a las habilidades, de acuerdo con el modelo de comprensión de Oakhill y Cain (2007, 2013) hay tres habilidades vinculadas a la comprensión de textos: (a) la generación de inferencias, (b) el monitoreo de la comprensión y (c) la comprensión de la estructura del texto.

Las inferencias se identifican con representaciones que deben ir activándose para asignar mayor coherencia a aquello que se está leyendo del texto (Virtue et al., 2008). Así el lector incorpora conocimientos e ideas para dar sentido a ciertos aspectos que no se mencionan explícitamente. Las inferencias posibilitan integrar la información explícita e implícita, a partir de recurrir a los conocimientos previos que completan la información proporcionada explícitamente (van den Broek et al., 1996). Existen varias clasificaciones de inferencias (León, 2001), pero pueden agruparse en general en dos tipos, que responden a diferentes propósitos: inferencias conectivas y elaborativas (León, 2001). Las inferencias conectivas son necesarias para establecer los vínculos entre las partes del texto y dar sentido al texto en su conjunto. Las inferencias elaborativas no son estrictamente necesarias, pero enriquecen la representación que el lector construye del significado de un texto, colaboran en que se alcance una comprensión más profunda e integrada con sus saberes previos.

El conocimiento sobre la estructura del texto se refiere a la activación acerca del esquema del tipo de texto que se va a leer, esta activación genera expectativas acerca de ciertas características comunes del tipo de texto, que facilita la construcción del significado de lo que se está leyendo (Oakhill et al., 2015; Oakhill & Cain, 2007).

El monitoreo de la comprensión se refiere a la capacidad del lector de reflexionar y evaluar su propio proceso de comprensión (Oakhill et al., 2005; Westby, 2004). Se trata de una habilidad metacognitiva implicada en los procesos de comprensión lectora. Los lectores expertos realizan esta actividad sin mayor esfuerzo cuando se enfrentan a la lectura. De esta manera cuando los lectores leen y detectan inconsistencias o incoherencias que obstaculizan su comprensión, se detienen y eligen estrategias que les permitan resolver la situación hasta lograr alcanzar o cumplir con ciertos niveles de coherencia establecidas por sus metas lectoras (Ehrlich, 1996; Wassenburg et al., 2015; Wiley et al., 2016). Por lo tanto, se trata de la capacidad de una persona para verificar si un texto tiene sentido o no, y tomar medidas si la comprensión falla, por ejemplo, mirar hacia atrás, releer o generar una inferencia. Supone ser consciente de si se entiende o no lo que están leyendo y emplear estrategias correctivas para resolver cuando se registra una falla. Es decir, el monitoreo se produce cuando el lector reflexiona acerca de lo que entendió (Oakhill et al., 2005).

Puede haber varias formas destinadas a evaluar la habilidad de monitoreo, pero en términos generales hay consenso en que evaluarla a partir de pruebas de detección de incongruencias, permite recoger información valiosa acerca del monitoreo de la comprensión lectora en la infancia (Cain & Oakhill, 2011; Cain et al., 2004; Oakhill et al., 2019). En este paradigma, los niños/as leen un texto que contiene información contradictoria y deben detectar estos errores. Esto es, se insertan errores deliberados en un texto, como puede ser, incluir palabras sin sentido, incluir hechos contradictorios con el conocimiento previo o insertar dos proposiciones que contengan información contradictoria, y si los lectores detectan el error, esto es indicador de que despliegan la habilidad de monitorear su comprensión (Baker & Anderson, 1982; Ehrlich, 1996; Oakhill et al., 2005; Wiley et al., 2016).

Las primeras investigaciones realizadas sobre la habilidad de monitoreo (Baker, 1989; Baker & Anderson, 1982; Baker & Brown, 1984) mostraron diferencias en la capacidad de los niños/as de 5, 7 y 9 años para detectar inconsistencias en los textos. Todos los grupos de edades mostraron ser más o menos exitosos en la detección de inconsistencias léxicas, sin embargo, la habilidad de detectar inconsistencias internas dentro del texto se incrementaba con la edad.

Oakhill y Cain (Oakhill & Cain, 2013; Oakhill et al., 2005) realizaron diferentes estudios para comparar las habilidades de monitoreo de la comprensión de dos grupos de niños: un grupo con un rendimiento en lectura adecuado para su edad (medido mediante pruebas estandarizadas), y otro grupo con dificultades en la comprensión de textos, pero con un nivel de decodificación de palabras adecuado. Utilizaron textos con información inconsistente o contradictoria. Los niños con dificultades en la comprensión no tuvieron dificultad en detectar las palabras sin sentido en un texto. Pero sí mostraron dificultades en detectar inconsistencias internas, lo que permite sostener que, los niños con dificultades en la comprensión tienen dificultades para detectar la información incompatible.

En la actualidad no se cuenta con pruebas estandarizadas que permitan evaluar las habilidades de monitoreo de la comprensión, por esta razón el propósito del presente trabajo es informar los procedimientos seguidos para

el diseño de una tarea de monitoreo de la comprensión destinada a niños/as de 8 a 10 años, *REMICOM: Reviso mi comprensión*, así como el análisis de sus propiedades psicométricas a fin de brindar a los profesionales e investigadores una herramienta sólidamente fundamentada tanto desde el punto de vista teórico como empírico.

La prueba fue construida en base a la prueba de monitoreo de jóvenes lectores de Ammi (2016), *Young Readers' Comprehension Monitoring Test*, compuesta por 75 textos breves, en donde los niños debían detectar incongruencias. En la prueba original, se presentaban 25 textos que mostraban una incongruencia interna, 25 textos que contenían pseudopalabras, y 25 textos congruentes. Resultados previos, empleando esta prueba (Ammi & Cain, 2014), mostraron que los niños presentaban mayores tiempos de lectura en la detección de los textos incongruentes por comparación con los congruentes, y que su puntuación se asociaba con puntajes globales de comprensión de texto.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

La muestra estuvo compuesta por 384 niños de 3er grado (8-9 años) y 4to grado (9-10 años) de escolaridad primaria. La submuestra de niños de 3er grado está conformada por 181 estudiantes, de los cuales 94 son niñas (51.93%) y 87 son niños (48.07%), y la submuestra de niños de 4to grado está conformada por 203 estudiantes, de los cuales 100 son niñas (49.26%) y 103 son niños (50.74%). Todos los niños pertenecían a escuelas de gestión privada de nivel socioeconómico medio del cordón metropolitano de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los niños participaron previo consentimiento informado de sus padres y de la institución. Fueron excluidos del estudio niños con dificultades específicas de aprendizaje en lectura, déficits auditivos o del lenguaje y trastornos neurológicos o psiquiátricos. Esta información fue brindada por los padres y/o por la institución educativa.

2.2 Instrumentos

Se administraron dos pruebas, la prueba *REMICOM: Reviso mi comprensión* y la prueba *CLP (Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Progresiva de Allende et al., 1991)*

La prueba *REMICOM, Reviso mi comprensión*, es una prueba que evalúa la habilidad de los niños y niñas de monitorear su comprensión lectora, a través de textos cortos. La prueba fue construida siguiendo los criterios estándar de las tareas típicas recogidas de diferentes investigaciones (Baker, 1989; Oakhill et al., 2019, 2005; Oakhill & Cain, 2013; Ruffman, 1996) y basada en la tarea de monitoreo de la comprensión de Ammi (2016), compuesta por 75 textos breves en inglés. *REMICOM* ha sido confeccionada a partir de diez textos breves de cinco oraciones cada uno y que no están vinculados entre sí, que los evaluados deben leer. Cuatro de los textos presentan información contradictoria, otros cuatro presentan una palabra inventada, que respeta las convenciones ortográficas del español, y que reemplaza a una palabra de uso frecuente, y dos textos no presentan ninguna información disonante. La prueba está diseñada para que se

aplique sin restricciones de tiempo, o sea, en condiciones de potencia. Cada evaluado tendrá el tiempo que necesite para responder. Generalmente los examinados no tardan más de 15-20 minutos en terminar, sin embargo, esto variará de acuerdo con la edad cronológica o lectora de los niños/as evaluados.

Como ya se mencionó la prueba ha sido construida siguiendo los lineamientos clásicos de *tareas de detección de error*. Se incorporaron en esta prueba la detección de incongruencias tanto léxicas (detección de palabras inventadas o pseudopalabras dentro del texto) como internas (detección de oraciones incongruentes entre sí dentro del fragmento de un texto), y se incluye incluso la detección de textos sin ningún error. No se trabajó con la detección de incongruencias respecto de conocimientos previos, porque se consideró que no se podía asegurar conocer (y por lo tanto controlar en los ítems de la prueba) los conocimientos previos de los niños/as. Sí, en cambio, se incorporaron textos que no tenían ninguna incongruencia semántica, y se informó a los niños que podrían aparecer también este tipo de textos.

La aplicación de esta prueba puede ser individual o grupal. Al tratarse de una tarea probablemente novedosa en el ámbito escolar y de incluir un concepto que puede ser desconocido para los niños y niñas: “información contradictoria”, se ofrecen explicaciones y ejemplos iniciales. A través de estos últimos, se garantizó que los evaluados/as hayan comprendido la tarea que harían. Los niños y niñas señalan en la hoja, subrayando o marcando en un costado, aquella información que consideren que no es correcta o es extraña, y si no existiese alguna información disonante (información contradictoria o palabras inventadas), también deberán señalarlo. En la Tabla 1, que se presenta a continuación, pueden observarse ejemplos de la prueba.

Tabla 1.

Consignas y ejemplo de la prueba REMICOM

A continuación, se observa el primer ejemplo trabajado en grupo:

¡Trabajamos todos juntos! Leeremos y veremos en el siguiente párrafo, un ejemplo de información contradictoria que está señalada en **negrita**.

Los pingüinos son aves marinas, aunque **no vuelan** se los considera aves porque tienen plumas. Las alas se les han transformado en aletas, por eso pueden nadar velozmente en el agua. Gracias a sus aletas logran alcanzar grandes alturas **cuando vuelan**.

Luego de conversar acerca de la situación de contradicción señalada en el texto anterior, se continúa del siguiente modo:

Ahora te toca a vos:

Señala en el siguiente párrafo, la información contradictoria que encuentres.

El domingo se jugó el partido del súper clásico. A Lucas y su papá les fue sencillo conseguir entradas porque la cancha estaba vacía. Se escuchaban cantos, se veían banderas flamear, era un partido muy esperado. La cancha estaba llena de hinchas.

Las respuestas de los participantes son compartidas, explicadas las opciones elegidas, observado qué se señala y cómo, para poder asegurarse de que han comprendido lo que deben hacer. En la consigna de inicio, que además de estar escrita es leída por el evaluador, se les aclara a todos/as que ahora ellos/as individualmente, y sin hacer comentarios, deben señalar en los textos aquello que les parezca extraño.

Se indica que no todos los textos poseen alguna información extraña, y que se espera que esos textos sean percibidos y señalados por ellos/as con un comentario al costado de estos.

Se requiere que los niños/as lean y realicen la actividad individualmente, sin recibir aclaraciones. Deben entonces, procesar la información de diez textos cortos, obteniéndose un punto por cada texto que se haya monitoreado adecuadamente. Esto significa que se deberá señalar claramente al menos una de las ideas contradictorias o ambas de cada uno de los cuatro textos que las contienen, también señalar las pseudopalabras de otros cuatro textos, y comentar en el margen que no presentan ninguna información incongruente, los dos textos restantes. De manera que, si respondiesen correctamente a todos los textos, el puntaje sería de 10 puntos.

La Prueba CLP (Alliende et al., 1991) es una prueba que evalúa la comprensión de textos de forma general que permite obtener una medida de la capacidad global de comprensión lectora que posee el participante. La prueba se presenta dividida en ocho niveles de lectura. Cada nivel está construido de modo que presente una dificultad creciente desde el punto de vista lingüístico, produciéndose paralelamente un incremento en la dificultad de comprensión. Para esta muestra se utilizó el tercero y cuarto nivel de lectura (en 3er grado el tercer nivel y en 4to grado el cuarto nivel), que incluyen respuestas a preguntas en modalidad de respuesta múltiple a partir de textos narrativos y expositivos. La prueba permite obtener datos en percentiles, puntaje z y puntajes T. Para el presente estudio se consideran los puntajes en bruto de las respuestas correctas obtenidas.

2.3 Procedimiento

Se realizaron las evaluaciones en escuelas primarias, acudiendo a las aulas en compañía de los docentes de cada grupo. Las pruebas fueron administradas entre los meses de septiembre y octubre, o sea hacia el final del calendario escolar de Argentina. El total de la muestra completó la administración de la prueba REMICOM y del CLP en un encuentro colectivo de 45 minutos (cada grupo de niños/as no superaba los 30 alumnos/as por salón). Una muestra menor de 192 participantes de ambos grados (3ro = 54 niños y niñas, 4to = 138 niños y niñas) realizó una evaluación de re-test a los 21 días de la primera evaluación. Y a una muestra de 219 niños y niñas, también de ambos grados (3ro = 58 niños/as, 4to = 161 niños/as) se les administró en una única tarea individual, la prueba de CLP (Alliende et al., 1991). Para la conformación de ambas muestras, se seleccionaron los grados de forma aleatoria.

2.4 Análisis de datos

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de los ítems (se calculó la media, el desvío estándar; la frecuencia y el porcentaje de tasas de aciertos y de error) para detectar ítems muy fáciles, fáciles, medios, difíciles y muy difíciles. En segundo lugar, se analizaron las evidencias de fiabilidad a través de un análisis de la consistencia interna de las puntuaciones -a fin de conocer la homogeneidad de los ítems- y un análisis de correlación entre las puntuaciones test-re-test

para conocer su estabilidad y controlar el sesgo por aprendizaje. También se analizaron evidencias de validez externa mediante un análisis de correlación con una medida externa de comprensión, obtenida a partir de la prueba CLP (Alliende et al., 1991). Finalmente y con el propósito de analizar evidencias de validez teórica del REMICOM que supone un aumento de la puntuación conforme avanza la escolaridad, se realizaron estudios de diferenciación entre grupos a través de un análisis de diferencias de media entre grados empleando el estadístico *t* de Student.

3. RESULTADOS

En primer lugar, se analizó el desempeño de cada uno de los diez ítems de la prueba, con el propósito de descartar ítems que muestren baja variabilidad y consistencia. El análisis de fiabilidad por consistencia interna de los ítems mostró una moderada fiabilidad (Alfa de Cronbach = .74, y Kuder-Richardson-20 = .73). El primer y el sexto ítem (historia 1 y 6) si bien no muestran una correlación relevante con el puntaje global de la prueba, no modifican sustantivamente el valor del alfa si el ítem es eliminado. En la tabla 2 pueden observarse los valores de media de acierto del ítem, índice de correlación ítem-test y proporción de acierto promedio para 3er y 4to grado.

Tabla 2.
Estadísticos descriptivos de los ítems de la prueba.

Ítem	<i>M (DE)</i>	Correlación ítem-test	<i>M (DE)</i> 3er grado	<i>M (DE)</i> 4to grado
1. Historia 1	.79 (.41)	.19	.90 (.30)	.73 (.44)
2. Historia 2	.68 (.47)	.35	.57 (.50)	.74 (.44)
3. Historia 3	.57 (.50)	.55	.41 (.49)	.66 (.48)
4. Historia 4	.67 (.47)	.31	.66 (.48)	.67 (.47)
5. Historia 5	.60 (.49)	.49	.40 (.49)	.71 (.46)
6. Historia 6	.31 (.46)	.19	.26 (.44)	.34 (.47)
7. Historia 7	.76 (.43)	.36	.56 (.50)	.87 (.34)
8. Historia 8	.64 (.48)	.41	.60 (.49)	.66 (.48)
9. Historia 9	.53 (.50)	.50	.45 (.50)	.57 (.50)
10. Historia 10	.58 (.49)	.62	.42 (.50)	.66 (.47)

A continuación, se muestran los estadísticos descriptivos y de distribución de la prueba en la muestra completa (ver Tabla 3)

Tabla 3.
Estadísticos descriptivos de REMICOM

Estadístico	Valor
<i>M</i>	6.14
<i>Mdn</i>	6.00
<i>DE</i>	2.46
Percentil 25	4.00
Percentil 75	8.00
<i>Mín.</i>	0
<i>Máx.</i>	10
<i>Asimetría</i>	-0.29
<i>Curtosis</i>	-0.70

De este análisis se puede observar que la distribución de todos los puntajes de la prueba es relativamente simétrica (*Asimetría* = -0.29) y mesocúrtica (*Curtosis* = -0.70), semejantes a la de una distribución normal.

Se realizó a continuación un análisis de la estabilidad de la puntuación de la prueba, a partir del estadístico de correlación *r* producto-momento de Pearson. El análisis realizado indica que la prueba muestra una moderada estabilidad temporal ($r = .60, p < .001$).

Con respecto a la validez convergente del instrumento, el análisis de correlación con una medida externa a la prueba, indica una asociación de mediana intensidad de acuerdo con los criterios de Cohen (1988) entre las puntuaciones de la prueba y la medida de comprensión de textos obtenida a partir de la prueba CLP ($r = .43, p < .001$).

Finalmente, se llevó a cabo un análisis para detectar diferencias entre los grados evaluados. El análisis detectó diferencias estadísticamente significativas en la habilidad de monitorear la comprensión entre ambos grupos de niños [$t_{(379)} = 3.94, SE = 0.25, p < .001, d = .41$]. Este resultado indica que los niños de 4to grado ($M = 6.60, DE = 2.39$) muestran un desempeño significativamente más alto en la habilidad de monitoreo que los niños de 3er grado ($M = 5.62, DE = 2.44$).

4. DISCUSIÓN

El objetivo principal del presente trabajo consistió en mostrar las propiedades psicométricas (de confiabilidad y validez) de un nuevo instrumento para la evaluación de la habilidad de monitoreo de la comprensión en niños y niñas de 8 a 10 años (REMICOM: Reviso mi comprensión), y también analizar diferencias significativas entre los grados estudiados. Con este fin, se administró la prueba a 384 niños de 3ro y 4to grado de nivel socioeconómico medio de la región metropolitana de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Los análisis acerca de la consistencia interna y de la estabilidad de las puntuaciones mostraron evidencias en relación con la fiabilidad, con una confiabilidad moderada tanto en los aspectos de estabilidad como de consistencia interna. Con respecto a la validez con una medida convergente, el análisis mostró que la prueba REMICOM se asoció de manera positiva y significativa con una medida de comprensión de textos ampliamente utilizada (CLP, Alliende et al., 1991).

Este resultado indica que la habilidad de monitoreo, evaluada a partir de la detección de incongruencias léxicas e internas, se relaciona con medidas globales de comprensión. En este sentido, se podría inferir que los lectores que comprenden eficazmente aplican estrategias de control y monitoreo durante el proceso lector. Para alcanzar el establecimiento de la coherencia global de un texto, logran verificar su comprensión del texto durante la lectura. De este modo, se requiere comparar lo que está en el texto con lo que ya se sabe o lo que está dicho previamente, y ajustar tanto los conocimientos previos en función de lo que dice el texto, como establecer las conexiones internas necesarias para establecer una configuración coherente de lo leído. En ocasiones, en este proceso se pueden provocar ciertos conflictos que es necesario reconocer para luego poder resolver y alcanzar la comprensión. Por lo tanto, la habilidad de monitoreo es necesaria para una comprensión efectiva.

Permite al lector identificar cuándo se necesita adoptar una estrategia específica o, realizar una inferencia. En este último caso, cuando el lector está tratando de reunir información y encuentra una inconsistencia o falla en la comprensión, esto puede indicarle que necesita realizar una inferencia para resolver lo que no se comprende. De esta forma, el monitoreo de la comprensión puede ayudar a guiar la realización de inferencias.

Siguiendo los estudios previos (Cain et al., 2004; Oakhill et al., 2003), estas tres habilidades generales: inferencia e integración, monitoreo de la comprensión y conocimiento sobre la estructura del texto, se correlacionan con la capacidad de comprensión lectora de los niños pequeños. Esto implica que, para la comprensión se requiere integrar oraciones sucesivas y generar inferencias para completar detalles que no se mencionan explícitamente en el texto, controlar la comprensión del texto para identificar si hay una palabra desconocida o si es necesario generar una inferencia e identificar la estructura subyacente, por ejemplo, cómo los eventos están relacionados causalmente en una narración. Además, estas habilidades están fuertemente vinculadas entre sí: el monitoreo de la comprensión no es totalmente independiente de la realización de inferencias. El lector experto realiza constantemente un seguimiento de la propia comprensión, aunque no sea en forma deliberada, intentando remediarla si se desvía. Por lo tanto, si no se comprende una palabra en un texto, de modo que pierde sentido, es probable que se realicen algunas acciones para verificar si se cometió un error. También, si no se conoce el significado de una palabra se puede intentar inferir su significado a partir del contexto. En definitiva, el monitoreo de la comprensión es una habilidad metacognitiva por excelencia, que colabora en el proceso de construcción de la comprensión lectora. Contar con información acerca de cómo los niños/as despliegan esta habilidad es de utilidad en el ámbito académico y terapéutico.

El resultado de esta investigación resulta de interés, ya que en la actualidad no se cuenta en Argentina con pruebas estandarizadas que evalúen la habilidad de monitoreo de la comprensión en niños y niñas.

En relación a las diferencias encontradas entre los niños de 3er y 4to grado, los resultados son coherentes con una amplia gama de investigaciones que encuentran que la habilidad de monitoreo se desarrolla a lo largo de la edad, mejorando progresivamente la capacidad de detección de incongruencias (Baker, 1989; Baker & Anderson, 1982; Baker & Brown, 1984; Ehrlich, 1996; Oakhill & Cain, 2013; Oakhill et al., 2005; Ruffman, 1996; Winograd & Johnston, 1982). En este sentido la habilidad de detección de incongruencias es más eficiente en los niños de 4to grado, por comparación con los niños de 3er grado.

Ciertas limitaciones del presente trabajo deben tenerse en cuenta, si bien el tamaño de la muestra es relevante, la misma se ha constituido siguiendo un criterio no aleatorio por conveniencia, tomando las instituciones educativas que se ofrecieron a participar del estudio.

Estudios posteriores podrían indagar acerca de diferencias entre niveles socioeconómicos en la habilidad de monitoreo, como también analizar diferencias en el monitoreo entre buenos y malos comprendedores. Asimismo, sería interesante analizar la capacidad de detección de incongruencias en grados menores, como primer y segundo grado, y analizar el desarrollo de dicha habilidad. En pos del

análisis de evidencias de validez convergente y divergente sería de interés observar cómo se vincula con otros procesos y habilidades de la comprensión de textos, tales como la comprensión de información literal, la generación de inferencias, la comprensión de la estructura del texto, así como también con el conocimiento acerca del vocabulario y/o el conocimiento previo requerido para comprender textos. Otros estudios significativos consistirían en estudiar la interacción con otros dominios cognitivos como la memoria de trabajo, la capacidad de atención sostenida y selectiva, y funciones ejecutivas, como la planificación, la flexibilidad y la inhibición, procesos que han sido identificados ampliamente como cruciales en relación a las habilidades de comprensión lectora (Cain, 2006; Canet Juric et al., 2013; Currie & Cain, 2015; Richard's et al., 2014).

No obstante -y aún con las limitaciones reseñadas-, los resultados informados en este estudio atestiguan que la prueba REMICOM constituye un instrumento con evidencias moderadas de fiabilidad y validez para la evaluación del monitoreo de la comprensión lectora en niños de 3er y 4to grado del nivel primario, que puede ser utilizada tanto en investigación como en el ámbito profesional.

Referencias

- Alliende, F., Condemartín, M., & Milicic, N. (1991). *Prueba CLP formas paralelas: prueba de comprensión, lectora de complejidad, lingüística progresiva: 8 niveles de lectura*. CEPE.
- Ammi, S. (2016). *How Reader and Task Characteristics Influence Young Readers' Comprehension Monitoring*. Lancaster University, UK.
- Ammi, S., & Cain, K. (2014). Children's comprehension monitoring of inconsistencies in text: a reading time and eye-tracking study. Paper presented at the annual meeting of the Society for Text and Discourse, Chicago.
- Baker, L. (1989). Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. *Educational Psychology Review*, 1(1), 3-38. <https://doi.org/10.1007/BF01326548>
- Baker, L., & Anderson, R. I. (1982). Effects of Inconsistent Information on Text Processing: Evidence for Comprehension Monitoring. *Reading Research Quarterly*, 17(2), 281. <https://doi.org/10.2307/747487>
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (Vol. 1, pp. 353-394). Longman.
- Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory*, 14(5), 553-569. <https://doi.org/10.1080/09658210600624481>
- Cain, K., & Bignell, S. (2014). Reading and listening comprehension and their relation to inattention and hyperactivity. *British Journal of Educational Psychology*, 84(Pt 1), 108-124. <https://doi.org/10.1111/bjep.12009>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew Effects in Young Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 431-443. <https://doi.org/10.1177/0022219411410042>
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Canet Juric, L., Andrés, M. L., Burin, D. I., & Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con bajos rendimientos en comprensión lectora. *Anales de Psicología*, 29(3), 996-1005. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.138221>

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- 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>
- Ehrlich, M. F. (1996). Metacognitive monitoring in the processing of anaphoric devices in skilled and less-skilled comprehenders. In C. Cornoldi & J. V. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and remediation* (pp. 221–249). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kieffer, M. J., & Stahl, K. D. (2016). Complexities of Individual Differences in Vocabulary Knowledge: Implications for Research, Assessment, and Instruction. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of Individual Differences in Reading: Reader, Text, and Context* (pp. 120–137). Routledge.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, *85*, 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos*, *34*(49–50), 113–125. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342001004900008>
- Mason, L., Pluchino, P., & Tornatora, M. C. (2013). Effects of picture labeling on science text processing and learning: Evidence from eye movements. *Reading Research Quarterly*, *48*(2), 199–214. <https://doi.org/10.1002/rrq.41>
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2007). Issues of Causality in Children's Reading Comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Comprehension Strategies Theories, Interventions, and Technologies* (pp. 47–71). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2013). The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence From a Four-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, *16*(2), 91–121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- Oakhill, J. V., Berenhaus, M. S., & Cain, K. (2015). Children's reading comprehension and comprehension difficulties. In A. Pollatsek & R. Treiman (Eds.), *The Oxford Handbook of Reading* (pp. 344–360). Oxford University Press.
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. (2003). Dissociation of single-word reading and text comprehension skills. *Language and Cognitive Processes*, *18*, 443–468. <https://doi.org/10.1080/01690960344000008>
- Oakhill, J. V., Hartt, J., & Samols, D. (2005). Comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing*, *18*, 657–686. <https://doi.org/10.1007/s1145-005-3355-z>
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2019). Reading Comprehension and Reading Comprehension Difficulties. In *Reading Development and Difficulties* (pp. 83–115). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2_5
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *18*(1), 22–37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Perfetti, C., Landi, N., & Oakhill, J. V. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In J. Snowling & C. Hume (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247). Blackwell.
- Richard's, M., Canet Juric, L., Intozzi, I., & Urquijo, S. (2014). Intervención diferencial de las funciones ejecutivas en inferencias elaborativas y puente. *Avances En Psicología Latinoamericana*, *32*(1), 5–20. <https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.01>
- Ruffman, K. E. (1996). Reassessing children's comprehension-monitoring skills. In C. Cornoldi & J. V. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 33–67). Lawrence Erlbaum Associates.
- Silva, M., & Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *107*(2), 321–331. <https://doi.org/10.1037/a0037769>
- van den Broek, P., Rohleder, L., & Narváez, D. (1996). Causal inferences in the comprehension of literary text. In R. J. Kreuz & M. S. MacNealy (Eds.), *Empirical approaches to literature and aesthetics*. Ablex Publishing Corporation.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Virtue, S., Parrish, T., & Jung-Beeman, M. (2008). Inferences during story comprehension: Cortical recruitment affected by predictability of events and working memory capacity. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *20*(12), 2274–2284. <https://doi.org/10.1162/jocn.2008.20160>
- Wassenburg, S. I., Bos, L. T., De Koning, B. B., & Van der Schoot, M. (2015). Effects of an inconsistency-detection training aimed at improving comprehension monitoring in primary school children. *Discourse Processes*, *52*(5), 463–488. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2015.1025203>
- Westby, C. (2004). A language perspective on executive functioning, metacognition, and self-regulation in reading. In C. A. Stone & E. R. Silliman (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 398–427). The Guilford Press.
- Wiley, J., Griffin, T. D., Jaeger, A. J., Jarosz, A. F., Cushen, P. J., & Thiede, K. W. (2016). Improving Metacomprehension Accuracy in an Undergraduate Course Context. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, *22*(4), 393–405. <https://doi.org/10.1037/xap0000096>
- Winograd, P., & Johnston, P. (1982). Comprehension Monitoring and the Error Detection Paradigm. *Journal of Reading Behavior*, *14*(1), 61–76. <https://doi.org/10.1080/10862968209547435>
- Zwaan, R. A. (2016). Situation models, mental simulations, and abstract concepts in discourse comprehension. *Psychonomic Bulletin & Review*, *23*(4), 1028–1034. <https://doi.org/10.3758/s13423-015-0864-x>

Agradecimientos:

Agradecemos a la Dra. Kate Cain, quien nos facilitó los textos breves en inglés que fueron tomados como modelo, traducidos y adaptados a nuestro contexto. Va nuestro agradecimiento a los niños, a sus padres e instituciones escolares que nos abrieron sus puertas. También a un grupo de profesionales e investigadores que participaron en esta investigación: Graciela Migliardo, Agustina Ponce de León, Soledad García Fernández, Andrea Álvarez, Rosario del Pino, Camila Soto, Lucía Fiorenza y Florencia Gómez.