



GLOBAL JOURNAL OF HUMAN-SOCIAL SCIENCE: G
LINGUISTICS & EDUCATION
Volume 19 Issue 9 Version 1.0 Year 2019
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

Reading Fluency: Differences between Oral and Silent Reading Comprehension

By Dra. Julieta Fumagalli, Dr. Juan Pablo Barreyro & Dra. Virginia Jaichenco

Universidad de Buenos Aires

Abstract- Became a fluent reader is one of the aims of the reading learning process. In previous researches, the relationship between oral and silent reading fluency and text reading comprehension has been investigated with different results. According to the variety of information about the topic, the purpose of this work is to compare oral and silent reading fluency to establish possible differences between reading modalities and the implications for reading comprehension. A sample of 171 children from 3rd, 5th, and 7th grade answered three tasks: a standardized word and non-word reading task, an oral reading comprehension task, and a silent reading comprehension task, both designed ad hoc. In order to compare the three groups of students, time measures and accuracy were calculated for word and no-word reading task, and time and comprehension measures were considered for oral and silent reading comprehension tasks.

Keywords: *reading fluency, comprehension, word access, silent reading, oral reading.*

GJHSS-G Classification: *FOR Code: 339999*



Strictly as per the compliance and regulations of:



© 2019. Dra. Julieta Fumagalli, Dr. Juan Pablo Barreyro & Dra. Virginia Jaichenco. This is a research/review paper, distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 3.0 Unported License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/>), permitting all non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Reading Fluency: Differences between Oral and Silent Reading Comprehension

Dra. Julieta Fumagalli^α, Dr. Juan Pablo Barreyro^σ & Dra. Virginia Jaichenco^ρ

Abstract- Became a fluent reader is one of the aims of the reading learning process. In previous researches, the relationship between oral and silent reading fluency and text reading comprehension has been investigated with different results. According to the variety of information about the topic, the purpose of this work is to compare oral and silent reading fluency to establish possible differences between reading modalities and the implications for reading comprehension. A sample of 171 children from 3rd, 5th, and 7th grade answered three tasks: a standardized word and non-word reading task, an oral reading comprehension task, and a silent reading comprehension task, both designed *ad hoc*. In order to compare the three groups of students, time measures and accuracy were calculated for word and no-word reading task, and time and comprehension measures were considered for oral and silent reading comprehension tasks. Results show that 3rd grade students need more time and are less accurate in word and non-word reading task, and are slower in oral and silent reading in comparison with 5th and 7th grade students. When reading modalities were compared, the results show that only 5th grade students are faster when they read silently. When reading comprehension modalities were contrasted, only 3rd grade students had the better performance when they read silently than when they read aloud. These findings show how reading fluency in oral and silent reading and comprehension differs and consolidates as students advance in school levels.

Keywords: reading fluency, comprehension, word access, silent reading, oral reading.

I. INTRODUCCIÓN

Los modelos de desarrollo lector (Chall, 1983; Ehri, 2005, 2014; Metsala & Ehri, 2013) proponen que la fluidez lectora emerge una vez finalizadas las primeras etapas de aprendizaje de la lectura. En los primeros momentos de este proceso predominan las estrategias de decodificación, que se inician cuando los niños aprenden las letras y las conectan con una representación fonémica almacenada en la memoria. Los lectores principiantes se apoyan en estas conexiones, reglas de conversión de grafemas-

fonemas, para leer todas las palabras a las que se enfrentan. Una vez que han logrado maestría para dominar estas reglas y automatizar los procesos implicados en la decodificación pueden almacenar las representaciones ortográficas de las palabras en el léxico mental (Ehri & McCormick, 1998) y son capaces de leer palabras conocidas y desconocidas correctamente y sin esfuerzo. En esta etapa del desarrollo lector, los niños reconocen la mayoría de las palabras a través de su representación completa, es decir, aplican estrategias de reconocimiento léxico automático y pueden destinar recursos cognitivos, que antes usaban en los procesos de decodificación, a mecanismos de procesamiento relacionados con la comprensión de los textos que están leyendo (LaBerge & Samuels, 1974; Perfetti, 1985; Perfetti & Stafura, 2014).

La mayoría de las definiciones de fluidez lectora coinciden en señalar a la velocidad y la precisión como sus componentes centrales (Hudson, 2011; Hudson, Pullen, Lane, & Torgesen, 2009; Hudson, Torgesen, Lane, & Turner, 2012; Paige, Rasinski, Magpuri-Lavell, & Smith, 2014; T. Rasinski et al., 2017; Rasinski, Rikli, & Johnston, 2009; Young, Mohr, & Rasinski, 2015; Zimmerman & Rasinski, 2012) y otras incorporan como relevantes en la definición del constructo a las medidas de comprensión de textos (Samuels, 2006) y la expresividad o prosodia al leer, que se refleja en la correcta segmentación sintáctica y semántica del texto (Benjamin et al., 2013; Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker, & Stahl, 2004).

En las investigaciones sobre fluidez lectora, esta se encuentra generalmente asociada a la lectura en voz alta, ya que es la herramienta más utilizada para medirla (Benjamin, et al., 2013; Borzone & Signorini, 2000; Borzone & Signorini, 1991; De Mier, Borzone, & Cupani, 2012; Etxebarria, Gaminde, Romero, & Iglesias, 2016; Kuhn, et al., 2010; Miller & Schwanenflugel, 2008; Rasinski, 2003; Rasinski, 2006; Rasinski, 2010; Schwanenflugel, et al., 2004; Young, et al., 2015; Zutell & Rasinski, 1991). Sin embargo, estudiar solamente la lectura en voz alta brinda un cuadro inacabado del procesamiento lector, ya que los mismos procesos en los que se apoya la fluidez para leer en voz alta – precisión lectora, reconocimiento léxico automático, la habilidad para segmentar el texto en unidades de significado- son aspectos involucrados en la fluidez

Author α: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) – Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. e-mail: fumagallijulieta@gmail.com

Author σ: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) – Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. e-mail: jpbareyro@gmail.com

Author ρ: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. e-mail: virginiajaichenco@gmail.com

lectora silente y son necesarios para comprender en ambas modalidades (Abramson & Goldinger, 1997; García-Rodicio, Melero, & Izquierdo, 2017; Prior et al., 2011; Rasinski, 2006; Rasinski, 2010; Rasinski, et al., 2009). Por otra parte, la lectura silente es una herramienta que se pone en juego en la escuela porque, una vez finalizado el primer ciclo de escolaridad primaria (1° a 3° grado), que coincide con la culminación del proceso de alfabetización inicial, se convierte en la modalidad preferida para realizar actividades en el aula y para estudiar en el hogar (García-Rodicio, et al., 2017; López-Escribano, De Juan, Gómez-Veiga, & García-Madruga, 2013; Rasinski, et al., 2017).

Por otra parte, se han realizado diversas investigaciones en las que se analiza el rendimiento en comprensión de textos según el material se lea en voz alta o de manera silente. La mayoría de estos trabajos se ha realizado en inglés (e.g. Elgart, 1978; Fletcher & Pumfrey, 1988; Hale et al., 2011; McCallum, Sharp, Bell, & George, 2004; Prior & Welling, 2001; Prior, et al., 2011). Entre ellos cabe destacar los realizados por Prior y colaboradores (Prior & Welling, 2001; Prior, et al., 2011) y McCallum y colaboradores (McCallum, et al., 2004). Prior y Welling (2001) estudiaron la comprensión lectora en niños de 2°, 3° y 4° grado con tareas de lectura en voz alta y silente y hallaron que en 2° grado no se registraban diferencias en el nivel de comprensión en función de la modalidad lectora, pero en 3° y 4° había una mejor comprensión al leer en voz alta. En un trabajo posterior Prior et al. (2011) evaluaron con la misma metodología a niños de 1° a 7° grado y hallaron que de 1° a 5° grado los niños comprendía mejor al leer en voz alta, en 6° grado no mostraban diferencias en el desempeño en comprensión según la modalidad lectora y en 7° grado comprendían mejor luego de leer de manera silente. McCallum, et al. (2004) evaluaron el rendimiento en comprensión de textos y extrajeron medidas de velocidad lectora a partir de tareas de lectura en voz alta y silente en niños de 6 a 13 años. Los resultados mostraron que la lectura silente era más rápida que la lectura en voz alta, pero detectaron diferencias en el desempeño en comprensión entre las modalidades lectoras. En italiano Carretti, Bosio, De Beni y Cornoldi (2012) también estudiaron el rendimiento en comprensión lectora en voz alta y silente en combinación con medidas de velocidad para leer. Los autores evaluaron niños de 4° y 5° y hallaron que la lectura silente era más rápida que la lectura en voz alta, pero no hallaron diferencias de rendimiento en comprensión entre las modalidades lectoras. En el caso del español, Borzone y Signorini (1991) estudiaron la comprensión lectora en niños de 3° grado luego de leer textos en voz alta y de manera silente y no detectaron diferencias en la comprensión según modalidad lectora. También en español, García-Rodicio, et al. (2017) evaluaron niños de 5° grado y 6° grado con tareas de

lectura en voz alta, lectura silente y lectura de seguimiento (leer el texto mientras otra persona lo lee en voz alta) y no detectaron diferencias en la comprensión al comparar lectura en voz alta y silente.

Como refleja la revisión realizada, los resultados obtenidos no son del todo concluyentes, ya que todavía no se cuenta con suficientes evidencias para afirmar que una u otra modalidad de lectura sea más beneficiosa para la comprensión lectora. A partir de lo expuesto, el objetivo de este trabajo es examinar la relación entre la fluidez lectora en voz alta y silente, considerando medidas de precisión y velocidad, y la comprensión de textos en una muestra de 171 niños hablantes del español de 3°, 5° y 7° grado de Educación Primaria para establecer posibles diferencias de rendimiento entre las modalidades de lectura y su relación con la comprensión de textos según el nivel lector y escolar de los grupos. Para tal fin, los participantes serán evaluados con una tarea de lectura de palabras y no palabras estandarizada que permitirá obtener medidas de precisión lectora y velocidad, y dos tareas de comprensión lectora, una en voz alta y otra silente, para extraer medidas de velocidad lectora de los textos e información sobre el rendimiento en comprensión.

II. MÉTODO

a) *Participantes*

Un total de 171 niños fue evaluado para esta investigación. La muestra se compone de 63 niños de 3° grado (40.6% de hombres) con una media de edad de 8.58 (D.E. = .38), 50 de 5° grado (40% de hombres) y una media de edad de 10.7 (D.E. = .41) y 58 de 7° grado (55.2% de hombres) y una media de edad de 12.54 (D.E. = .43). Todos los niños eran hablantes nativos de español y no presentaba déficits sensoriales, alteraciones neurológicas ni trastornos del lenguaje o del aprendizaje diagnosticados al momento de la evaluación. Los participantes asistían a una escuela privada de nivel socioeconómico medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El nivel socioeconómico se estableció a partir del nivel educativo y las ocupaciones de los padres de los participantes siguiendo el criterio propuesto por (Sautú, 1991) según el cual al menos uno de los padres debe haber completado el nivel terciario o universitario de escolarización. Para la evaluación se contó con el aval de la Dirección General de Planeamiento Educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, los directivos de la escuela y el consentimiento de los padres de los niños participantes.

b) *Diseño*

La investigación es de tipo descriptivo, correlacional y transversal de acuerdo con la taxonomía estándar de las ciencias sociales (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista Lucio, 2008), ya que

tiene como propósito describir la relación entre la fluidez lectora en voz alta y silente y la comprensión de textos. Es transversal porque la medición se realiza en un único momento.

c) Procedimiento

Los alumnos respondieron de manera voluntaria e individual. Fueron evaluados en dos sesiones durante el horario de clases. En la primera respondieron la tarea estandarizada de lectura de palabras y no palabras, y en la segunda sesión las tareas de lectura y comprensión de textos en voz alta y silente.

d) Materiales

Tarea 1: Lectura de palabras y no palabras

Todos los participantes respondieron la tarea de lectura de palabras y no palabras del Test LEE (Defior Citoler et al., 2006) que consiste en la lectura de un listado de 42 palabras y uno de 42 no palabras (secuencias fonotácticas legales del español, pero que no remiten a una palabra existente). Esta tarea permite obtener medidas de decodificación y acceso léxico, así como medidas de velocidad lectora. Las producciones se registraron digitalmente y para el análisis se consideró la cantidad de ítems leídos correctamente y el tiempo implementado en la tarea. Los tiempos de lectura se analizaron se siguieron los criterios de (Carretti, et al., 2012) y se dividió el tiempo total de lectura medido en milisegundos por la cantidad total de sílabas de los 84 estímulos.

Tarea 2: Velocidad y comprensión lectora en voz alta

Con el propósito de obtener medidas de velocidad lectora y comprensión a partir de una tarea de lectura en voz alta, se seleccionaron *ad hoc* tres textos expositivos de libros escolares acordes al nivel escolar de cada grupo: *Dame la palabra 3* (Leibovich, 2012); *Letras en red 5* (Salussoglia, 2008) y *Ciencias Naturales I ES/ 7 EP* (Tomsin, 2013), respectivamente. Se decidió seleccionar textos de libros escolares a fin de que se tratara de materiales a los que los niños podrían estar expuestos en el aula. Los niños de 3º grado leyeron un texto de 141 palabras compuestas por 295 sílabas, los de 5º grado uno de 128 palabras y un total de 265 sílabas y los de 7º grado un texto de 212 palabras y 434 sílabas.

Luego de la lectura del material respondieron cuatro preguntas que evaluaban la macroestructura del texto y requerían para su resolución la generación de inferencias locales y elaborativas. Para la puntuación en comprensión se otorgó un puntaje específico según fueran respuestas completas o incompletas en ausencia del texto (4 y 3 puntos respectivamente), completas o incompletas en presencia del texto (2 y 1 puntos) e incorrectas o no respuesta (0 puntos).

Para analizar los datos obtenidos en la Tarea 2 se consideró el tiempo promedio de lectura, que fue

calculado siguiendo los mismos criterios que en la tarea 1, y el puntaje correspondiente a la tarea de comprensión lectora.

Tarea 3: Velocidad y comprensión lectora silente

A fin de medir la velocidad y la comprensión de manera silente, los alumnos de 3º, 5º y 7º grado leyeron tres textos expositivos seleccionados con el mismo criterio implementado en la Tarea 2. Los niños de 3º grado leyeron un texto de 152 palabras y un total de 257 sílabas extraído de *Ta Te Ti Amigos para mí 3* (Repetti, Hurrell, & Briones, 2008). Los alumnos de 5º grado fueron evaluados con un texto de 238 palabras y 430 sílabas extraído de *Ciencias Naturales 5 en construcción* (Bosco, 2012) y los de 7º grado con un texto de 281 palabras y 599 sílabas extraído de *Ciencias Naturales I ES/ 7EP* (Mosquera, 2013). Para analizar los datos obtenidos se consideró el tiempo promedio de lectura, que fue calculado siguiendo los mismos criterios que en la tarea 1, y el puntaje correspondiente a la tarea de comprensión lectora, que siguió los mismos parámetros que en la tarea 2.

e) Análisis de datos

A fin de estudiar la relación entre la fluidez lectora, definida en términos de velocidad y precisión, evaluada a partir de la lectura en voz alta y la lectura silente de un texto, y la comprensión lectora en alumnos de 3º, 5º, y 7º grado de nivel primario se realizaron tres análisis estadísticos. En primer lugar, se comparó el desempeño de los tres grados evaluados en la tarea de lectura de palabras y no palabras para obtener medias de aspectos relativos a la decodificación y acceso léxico, y del tiempo de lectura implementado en esta tarea. Para tal fin, se efectuó un análisis factorial de varianza de un factor fijo, tomando como variable independiente al grado, y como variables dependientes el porcentaje de respuestas correctas en la tarea de lectura de palabras y no palabra, y el tiempo de lectura medido en milisegundos por sílaba. En segundo lugar, se llevó adelante un análisis de correlaciones entre las medidas de tiempos de lectura en voz alta y silente y su correspondiente medida de comprensión por cada uno de los grados. En tercer lugar, se realizó un análisis factorial de varianza de dos factores mixtos 2x2, tomando como variable intrasujeto a las modalidades de lectura (en voz alta y silente) y como variable intersujeto el nivel de escolaridad de los alumnos (3º, 5º y 7º). Finalmente se procedió a realizar un análisis de comparación entre las medias de comprensión de la lectura del texto en voz alta y silente en cada uno de los grados para lo que se utilizó la prueba *t* de Student. En este caso no se comparó entre grupos dado que, al tratarse de textos específicos para la edad de cada uno de los grados evaluados, el nivel de complejidad no era equivalente entre ellos.

III. RESULTADOS

En primer lugar, se muestran los estadísticos descriptivos de las medidas obtenidas en la tarea de

lectura de palabras y no palabras del test LEE (Defior Citoler et al., 2006) para cada grado.

Tabla 1: Estadísticos descriptivos de las medidas lectura de palabras y no palabras, y tiempos de lectura de palabras y no palabras

	3er grado		5to grado		7mo grado	
	M	DE	M	DE	M	DE
Lectura de Palabras y no palabras	53.42	20.20	72.43	18.07	77.75	11.76
Tiempo de Lectura de Palabras y no palabras	210	62	178	24	176	22

El análisis de la comparación entre 3°, 5° y 7° grado en la tarea de lectura de palabras y no palabras muestra diferencias significativas entre los grados $F_{(2, 169)} = 34.04$, $MSE = 293.34$, $p < .001$, $\eta^2 = .29$. Al llevar a cabo los análisis post-hoc (empleando el método de Bonferroni) se observa que 5° y 7° grado se diferencian significativamente de 3° grado ($p < .001$), ya que presentan un mejor rendimiento. Sin embargo, entre ellos no se aprecian diferencias significativas. El análisis de la comparación de los tiempos de lectura para la tarea también muestra diferencias significativas entre

los grados evaluados $F_{(2, 169)} = 11.94$, $MSE = 1774$, $p < .001$, $\eta^2 = .12$. Al igual que en el análisis anterior, 5° y 7° grado muestran un mejor rendimiento que se refleja en tiempos de latencia significativamente menores que los de 3° grado ($p < .001$). En este caso tampoco se observan diferencias significativas entre 5° y 7° grado.

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos de las medidas obtenidas para los tiempos de las tareas de lectura en voz alta y silente, y de comprensión en voz alta y silente por cada grado.

Tabla 2: Estadísticos descriptivos de las medidas tiempo de lectura y comprensión por grado

	3er grado		5to grado		7mo grado	
	M	DE	M	DE	M	DE
Tiempo de lectura en voz alta	460	197	353	82	170	22
Comprensión de textos en voz alta	50.98	18.30	62.75	21.24	68.97	23.44
Tiempo de lectura silente	467	224	214	85	207	26
Comprensión de textos silente	80.46	25.38	62.50	21.57	72.84	24.57

A fin de obtener información sobre la relación entre las medidas de tiempo de lectura y comprensión en las dos modalidades evaluadas, se realizó un análisis de correlaciones producto momento de Pearson. En las tablas que siguen (tabla 3, 4 y 5) se presentan los valores de correlaciones entre las medidas de tiempos de lectura y el desempeño en

comprensión. En las mismas se observa cómo las medidas de tiempos de lectura en voz alta se asocian con las medidas de comprensión en esa modalidad lectora, así como las medidas de tiempo de lectura silente se asocian con su medida de comprensión correspondiente.

Tabla 3: Correlaciones entre las medidas de tiempos de lectura y comprensión para 3er grado.

	1.	2.	3.
1. Tiempo de lectura en voz alta	1		
2. Comprensión de textos en voz alta	-.39**	1	
3. Tiempo de lectura silente	.99**	-.40**	1
4. Comprensión de textos silente	-.54**	.44**	-.56**
** p < .01, * p < .05			

Tabla 4: Correlaciones entre las medidas de tiempos de lectura y comprensión para 5to grado.

	1.	2.	3.
1. Tiempo de lectura en voz alta	1		
2. Comprensión de textos en voz alta	-.43**	1	
3. Tiempo de lectura silente	.56**	-.44**	1
4. Comprensión de textos silente	-.30*	.06	-.36*
** p < .01, * p < .05			

Tabla 5: Correlaciones entre las medidas de tiempos de lectura y comprensión para 7mo grado.

	1.	2.	3.
1. Tiempo de lectura en voz alta	1		
2. Comprensión de textos en voz alta	-.59**	1	
3. Tiempo de lectura silente	.95**	-.58**	1
4. Comprensión de textos silente	-.32*	.55**	-.31*
** p < .01, * p < .05			

Por otro lado, el análisis factorial de varianza de dos factores, tomando como variables independientes las modalidades de lectura (en voz alta y silente) y a los grados (3°, 5° y 7°) mostró un efecto de interacción entre las modalidades de lectura y los grados $F_{(2, 169)} = 214.89$, $MSE = 1105$, $p < .001$, $\eta^2 = .72$.

Al analizar la interacción encontrada, se observó que en 3° grado no hay diferencias entre las modalidades de lectura (M lectura en voz alta = 469, IC 95% = 428/491; M lectura silente = 468, IC 95% = 432/503). En 5° grado, el análisis señaló una ventaja significativa de la lectura silente al compararla con la lectura en voz alta (M lectura en voz alta = 353, IC 95% = 317/384; M lectura silente = 214, IC 95% = 173/254). Finalmente, en el caso de 7°, tampoco se hallaron diferencias entre las modalidades de lectura (M lectura en voz alta = 170, IC 95% = 137/204; M lectura silente = 208, IC 95% = 170/245).

Al analizar las diferencias por grado en cada una de las modalidades, se observa que, en la modalidad de lectura en voz alta, los alumnos de 3° grado tienen tiempos de lectura significativamente mayores que los alumnos de 5° grado ($p < .05$), y estos a su vez tienen tiempos de lectura mayores en comparación con los alumnos de 7° grado ($p < .05$). En la modalidad de lectura silente se observa que los alumnos de 3° grado tienen tiempos mayores de lectura en comparación con los alumnos de 5° y 7° ($p < .05$), mientras estos últimos no se diferencian entre sí.

Al comparar el nivel de comprensión del texto leído en voz alta y silente en 3°, 5° y 7° grado se observó que en los niños de 3° grado hay diferencias significativas en comprensión a favor del texto leído de forma silente $t_{(63)} = 9.90$, $SEM = 2.98$, $p < .001$. Esta diferencia no se observa en la comprensión de niños de 5° grado, $t_{(47)} = 0.58$, $SEM = 4.02$, $p = .56$, ni tampoco en los de 7° grado, $t_{(55)} = 1.89$, $SEM = 2.95$, $p = .06$. En ambos grados el nivel de comprensión alcanzado es similar al leer en ambas modalidades.

IV. DISCUSIÓN

Con el propósito de estudiar la relación entre la fluidez lectora, definida como lectura precisa y rápida, y la comprensión de textos en voz alta y silente en una muestra de niños de 3°, 5° y 7° grado de Educación Primaria, se llevaron a cabo distintos análisis estadísticos.

En primer lugar, se analizaron las medidas de precisión lectora resultantes de la evaluación de los procesos léxicos y subléxicos a partir de la tarea de lectura de palabras y no palabras del Test Lee (Defior Citoler et al., 2006). En este análisis se observa, como era esperable, que los niños de 3° grado necesitan más tiempo para resolver la tarea y cometen mayor número de errores. Estos datos, al ser comparados con las medidas alcanzadas por los alumnos de 5° y 7° grado, estarían indicando que los alumnos de 3° aún no han logrado automatizar los procesos de decodificación y acceso léxico. Por esta razón, continúan destinado recursos cognitivos y atencionales a estos procesos (Ehri, 2005, 2014; Ehri & McCormick, 1998; LaBerge & Samuels, 1974; Metsala & Ehri, 2013; Perfetti, 1985; Perfetti & Stafura, 2014), lo que redundará en mayor tiempo y mayor cantidad de errores.

Las diferencias de rendimiento entre los niños de 3° y los de 5° y 7° grado se replican también en los resultados arrojados al comparar los tiempos de lectura requeridos para resolver las tareas de lectura en voz alta y lectura silente. En este caso también, los niños de 3° muestran mayores latencias que los niños mayores (5° y 7°).

Sin embargo, en los datos obtenidos para 3° grado, no se distinguen diferencias entre los tiempos de lectura en voz alta y silente, pero sí en las medidas de comprensión, ya que obtienen mejores puntajes al leer de forma silente. Estos datos no coinciden con los resultados obtenidos por Borzone y Signorini (1991), que no hallaron diferencias entre modalidades lectoras al evaluar niños de 3° grado, y tampoco concuerdan con los brindados por Prior y Welling (2001) que registraron un mejor rendimiento en comprensión de los niños de 3° grado luego de la lectura en voz alta.

Como se indicó al hacer referencia a los datos obtenidos en la tarea de lectura de palabras y no palabras, una posible explicación de los resultados hallados en la muestra de 3° es que, en esta instancia del proceso de aprendizaje de la lectura, los procesos de acceso léxico y de decodificación aún no se encuentran automatizados, por lo cual los alumnos de 3° continúan aplicando estrategias de decodificación tanto en la lectura en voz alta como en la lectura silente. Como se señaló en la introducción, estas estrategias basadas en la aplicación de las reglas de conversión de grafemas en fonemas constituyen un mecanismo lector más lento porque implican la segmentación de la forma

léxica, la asignación de un fonema para cada grafema presente y luego el ensamblaje de estas unidades para la producción de la forma léxica, ya sea para la lectura en voz alta o para la silente. En relación a las diferencias halladas en comprensión estas podrían estar originadas en los requerimientos cognitivos que implica la puesta en juego de los aspectos relativos a los procesos de producción oral, a la prosodia y a la entonación lectora al leer en voz alta, procesos que en combinación con la falta de automatización de los procesos de acceso léxico y subléxicos irían en detrimento de la comprensión en esta modalidad.

En el caso de 5° grado, se hallaron diferencias entre las modalidades lectoras a favor de la lectura silente en relación a los tiempos implementados para resolver la tarea, pero no en el desempeño en comprensión porque no se hallaron diferencias entre las medidas de comprensión lectora en voz alta y silente. Estos datos coincide con los resultados reportados por McCallum et al. (2004), quienes observaron un mejor rendimiento en lectura silente en términos de velocidad, pero igual rendimiento en comprensión al comparar modalidades.

Las diferencias de tiempo en la resolución de la tarea de lectura en voz alta y silente en el caso de los niños de 5° podría explicarse a partir de distintas estrategias implementadas en una u otra modalidad. En esta instancia del proceso de aprendizaje de la lectura, es innegable que los niños de 5° ya recurren a estrategias de acceso léxico automático, aspecto que se refleja en los resultados obtenidos en la tarea de lectura de palabras y no palabras que dan cuenta de una lectura eficiente tanto en términos de velocidad como de precisión. Sin embargo, al leer en voz alta, los alumnos de 5°, que requieren más tiempo que los de 7° para realizar esta tarea, focalizan en los aspectos prosódicos y expresivos de la lectura, que posiblemente aún no se hallen automatizados y, por lo tanto, consuman recursos que se traducen en mayor necesidad de tiempo para leer.

La falta de automatización de los aspectos relativos a la lectura expresiva paulatinamente se iría diluyendo y daría paso a una estrategia de lectura ya centrada en la comprensión, tanto en la lectura en voz alta como en la lectura silente. Esta estrategia lectora es la que se encuentra presente en los alumnos de 7° grado que no presentan diferencias de tiempos entre las modalidades de lectura ni diferencias de rendimiento en las tareas de comprensión. Los alumnos de 7°, entonces, serían lectores que ya han automatizado los procesos de acceso léxico y expresivos, lo que redundaría en una lectura más veloz y en la posibilidad de construir del significado del texto al que se enfrentan de manera eficiente sin importar la modalidad con la cual se enfrenten al texto.

Los resultados obtenidos en el presente trabajo tienen implicancias en la práctica de la enseñanza de la

lectura ya que ponen de manifiesto cómo se van consolidando las habilidades de fluidez lectora conforme avanza la escolaridad de los participantes y podrían servir de base para la propuesta de actividades áulicas orientadas al desarrollo de las habilidades de fluidez y a colaborar en el pasaje de la lectura en voz alta a la lectura silente apoyándose en las fortalezas de los alumnos de cada nivel. Para concluir, cabe señalar ciertas limitaciones del presente trabajo. En primer lugar, podemos hablar de la muestra. La ampliación de la misma con niños de menor edad (1° y 2° grado) así como con niños mayores (alumnos de nivel secundario) sería relevante para observar posibles diferencias. Asimismo, la utilización de distintos tipos textuales en la evaluación, recordemos que en este trabajo se utilizaron solamente textos expositivos, podría brindar mayor información sobre aspectos relativos tanto a la fluidez lectora en una u otra modalidad como en relación a las medidas de comprensión.

REFERENCIAS RÉFÉRENCES REFERENCIAS

1. Abramson, M., & Goldinger, S. D. (1997). What the reader's eye tells the mind's ear: Silent reading activates inner speech. *Perception & Psychophysics*, 59(7), 1059–1068. doi: 10.3758/bf03205520
2. Benjamin, R. G., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Groff, C., Kuhn, M. R., & Steiner, L. (2013). A spectrographically grounded scale for evaluating reading expressiveness. *Reading Research Quarterly*(48), 105–133. doi: 10.1002/rrq.43
3. Borzone, A. M., & Signorini, A. (2000). Lectura y prosodia: una vía para el estudio del procesamiento cognitivo. *Interdisciplinaria*, 17(2), 95-117.
4. Borzone de Manrique, A. M., & Signorini, A. (1991). La modalidad en la lectura voz alta-silencio en la etapa inicial del aprendizaje. *Fonoaudiológica*, 37 (2), 29-45.
5. Bosco, M. L. (2012). *Ciencias Naturales 5 en construcción*. Buenos Aires: Estación Mandioca.
6. Carretti, B., Bosio, C., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2012). Comprensión Lectora a partir de Lectura Oral y Silente. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4, 34-42. doi:10.559/rnl.2012.0100
7. Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
8. De Mier, M. V., Borzone, A. M., & Cupani, M. (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 18-33. doi: 10.559/rnl.2012.0079.
9. Defior Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Adrey, A., Jimenez, A., Pujals, M., . . . Serrano, F. (2006). *LEE. Test de Lectura y Escritura en Español*. Buenos Aires, AR: Paidós.

10. Ehri, L. (2005). Development of sight word reading: phases and findings. In M. J. S. a. C. Hulme (Ed.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 135-154). UK: Blackwell Publishing Ltd.
11. Ehri, L. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 5-21. doi: 10.1080/10888438.2013.819356
12. Ehri, L., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers *Reading and Writing Quarterly, 14*, 135–163.
13. Elgart, D. B. (1978). Oral reading, silent reading, and listening comprehension: A comparative study. *Journal of Reading Behavior, 10*(2), 203-207.
14. Etxebarria, A., Gaminde, I., Romero, A., & Iglesias, A. (2016). Desarrollo de la competencia prosódica en la lectura en voz alta: importancia de las pausas. *Ocnos, 15*(2), 110-118. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.2.1047
15. Fletcher, J., & Pumfrey, P. D. (1988). Differences in Text Comprehension Amongst 7-8-Year-Old Children. *School Psychology International, 9*(2), 133-145. doi: 10.1177/0143034388092008
16. García-Rodicio, H., Meleró, M. Á., & Izquierdo, B. (2017). A comparison of reading aloud, silent reading and follower reading. Which is best for comprehension? . *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development, 41* (1), 1-13. doi: 10.1080/02103702.2017.1364038
17. Hale, A. D., Hawkins, R. O., Sheeley, W., Reynolds, J. R., Jenkins, S., Schmitt, A. J., & Martin, D. A. (2011). An investigation of silent versus aloud reading comprehension of elementary students using Maze assessment procedures. *Psychology in the Schools, 48*(1), 4-13. doi: 10.1002/pits.20543
18. Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación* (4 ed.). México, DF: McGraw-Hill Interamericana.
19. Hudson, R. (2011). Fluency problems: Where and how to intervene. In R. O'Connor & P. Vadasy (Eds.), *Handbook of Reading Interventions*: Guilford Press.
20. Hudson, R., Pullen, P., Lane, H., & Torgesen, J. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading and Writing Quarterly, 25*, 4–32. doi: 10.1080/10573560802491208
21. Hudson, R., Torgesen, J., Lane, H., & Turner, S. (2012). Relations among reading skills and sub-skills and text-level reading proficiency in developing readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 25*, 483–507. doi: 10.1007/s11145-010-9283-6
22. Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading Research Quarterly, 45*(2), 230-251. doi: 10.1598/RRQ.45.2.4
23. LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*, 293-323. doi: 10.1016/0010-0285(74)90015-2
24. Leibovich, E. (2012). *Dame la palabra 3*. Buenos Aires: Editorial Tinta Fresca.
25. López-Escribano, C., De Juan, M. R. E., Gómez-Veiga, I., & García-Madruga, J. A. (2013). A predictive study of reading comprehension in third-grade Spanish students. *Psicothema, 25*(2), 199-205. doi: 10.7334/psicothema2012.175
26. McCallum, R. S., Sharp, S., Bell, S. M., & George, T. (2004). Silent versus oral reading comprehension and efficiency. *Psychology in the Schools, 41*(2), 241-246. doi: 10.1002/pits.10152
27. Metsala, J. L., & Ehri, L. C. (2013). *Word recognition in beginning literacy*. New York: Routledge.
28. Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A Longitudinal Study of the Development of Reading Prosody as a Dimension of Oral Reading Fluency in Early Elementary School Children. . *Reading Research Quarterly, 43*(4), 336–354. doi:10.1598/rrq.43.4.2
29. Mosquera, M. (2013). *Ciencias Naturales I ES/ 7EP*. Buenos Aires: Longseller.
30. Paige, D. D., Rasinski, T., Magpuri-Lavell, T., & Smith, G. S. (2014). Interpreting the relationships among prosody, automaticity, accuracy, and silent reading comprehension in secondary students. *Journal of Literacy Research, 46*(2), 123-156. doi: 10.1177/1086296x14535170
31. Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
32. Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 22-37. doi: 10.1080/10888438.2013.827687
33. Prior, S., & Welling, K. (2001). "Read in your head": a vygotskian analysis of the transition from oral to silent reading. *Reading Psychology, 22*(1), 1-15. doi: 10.1080/02702710121388
34. Prior, S. M., Fenwick, K. D., Saunders, K. S., Ouellette, R., O'Quinn, C., & Harvey, S. (2011). Comprehension After Oral and Silent Reading: Does Grade Level Matter? *Literacy Research and Instruction, 50*(3), 183-194. doi: 10.1080/19388071.2010.497202
35. Rasinski, T. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic.
36. Rasinski, T. (2006). Reading Fluency Instruction: Moving Beyond Accuracy, Automaticity, and



- Prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706. doi: 10.1598/RT.59.7.10
37. Rasinski, T. (2010). *The fluent reader*. New York: Scholastic.
 38. Rasinski, T., Paige, D., Rains, C., Stewart, F., Julovich, B., Prenkert, D., Nichols, W. D. (2017). Effects of Intensive Fluency Instruction on the Reading Proficiency of Third-Grade Struggling Readers. *Reading & Writing Quarterly*, 1-14. doi: 10.1080/10573569.2016.1250144
 39. Rasinski, T. V., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades?. *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361. doi: 10.1080/19388070802468715
 40. Repetti, C., Hurrell, S., & Briones, D. (2008). *Ta Te Ti Amigos para mí*. Buenos Aires: Aique.
 41. Salussoglia, E. (2008). *Letras en red 5*. Buenos Aires: Santilla.
 42. Samuels, S. (2006). Toward a Model of Reading Fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24-46). Newark, DE, US: International Reading Association.
 43. Sautú, R. (1991). *Teoría y medición del estatus ocupacional: escalas ocupacionales objetivas y de prestigio*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
 44. Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 119-129. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.119>
 45. Tomsin, A. L. (2013). *Ciencias Naturales I ES/ 7 EP*. Buenos Aires: Longseller.
 46. Young, C., Mohr, K., & Rasinski, T. (2015). Reading Together: A Successful Reading Fluency Intervention. *Literacy Research and Instruction*, 54(1), 67-81. doi: 10.1080/19388071.2014.976678
 47. Zimmerman, B., & Rasinski, T. (2012). The Fluency Development Lesson: A Model of Authentic and Effective Fluency Instruction. In T. Rasinski, C. Blachowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency Instruction Second Edition Research-Based Best Practices* (pp. 172-184). New York: The Guilford Press
 48. Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency *Theory Into Practice*, 30, 211-217. doi: 10.1080/00405849109543502.