

Velocidad lectora en voz alta y silente: su relación con la comprensión de textos como herramientas para evaluar la fluidez

Oral and silent Reading speed: its relationship with reading comprehension as a tool to assess reading fluency

Julieta Fumagalli¹, Virginia Jaichenco²

RESUMEN

La lectura fluida se caracteriza por ser comprensiva, rápida y sin errores. Este trabajo se propone estudiar la fluidez lectora en voz alta y silente con medidas de comprensión de textos y velocidad. Además, se identificará cómo la precisión y la velocidad lectora en voz alta y silente están implicadas en la comprensión en cada modalidad. Participaron 41 niños y niñas de 3° grado que respondieron una tarea estandarizada de lectura de palabras y no palabras y dos tareas de lectura y comprensión de texto diseñadas *ad hoc*. Los resultados indican que la velocidad lectora no varía según la modalidad, pero evidencian un mejor rendimiento en comprensión al leer de manera silente. Asimismo, las medidas de precisión de lectura de palabras y no palabras aisladas se asocian con la velocidad en voz alta y silente, mientras que la precisión al leer palabras en el texto está relacionada con la comprensión lectora silente.

Palabras clave: Fluidez lectora, Comprensión de textos, Precisión, Lectura en voz alta, Lectura silente.

ABSTRACT

Fluent text reading is fast, accurate and comprehensive. The aim of this research is to study oral and silent reading fluency using comprehension and speed measures to establish differences between reading modalities. It will also identify the role of word accuracy and speed measures in reading comprehension in both modalities. A sample of 41 children from 3rd grade was evaluated with a standardized word and nonword reading task, and with an oral and a silent reading comprehension *ad hoc* designed tasks. Measures of oral and silent reading speed and reading comprehension scores were compared. Results showed no differences between speed reading rates and a better performance in silent reading comprehension. Additionally, reading accuracy measures of word and nonwords have been associated with time reading measures in both modalities, while reading accuracy measures of words in the text have been found involved in silent reading comprehension.

Keywords: Reading fluency, Reading comprehension, Accuracy, Oral reading, Silent reading.

Recibido: 12-04-2019
Aceptado: 30-05-2019

Citar: Fumagalli, J., & Jaichenco, V. (2019). Velocidad lectora en voz alta y silente: su relación con la comprensión de textos como herramientas para evaluar la fluidez. *Investigaciones en Psicología*, 24(1), pp-9-16. doi:10.32824/investigpsicol.a24n1a9

¹Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Lingüística. Buenos Aires, Argentina. CONICET. Buenos Aires, Argentina. Email: julietafumagalli@filo.uba.ar

²Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Lingüística. Buenos Aires, Argentina. Email: vjaichenco@filo.uba.ar

1. INTRODUCCIÓN

Una lectura fluida requiere -entre otras cosas- que el lector reconozca de manera automática las palabras, es decir, que recupere las representaciones que tiene almacenadas en el léxico mental. La automatización de los procesos de reconocimiento léxico se manifiesta en una lectura rápida y sin errores, y permite que los lectores se concentren en la elaboración del significado global de un texto para su comprensión. Sin embargo, el estudio del desarrollo de las habilidades lectoras evidencia que hay otra forma de lectura, predominante durante el inicio del proceso de aprendizaje, que pone en juego los mecanismos de decodificación (y que se realiza a través de los procesos de conversión de grafemas en fonemas). Esta modalidad tiene como consecuencia una lectura lenta y fragmentada porque implica un proceso de segmentación de la forma léxica en unidades pequeñas (los grafemas) y luego, el proceso posterior de transcodificación en fonemas.

Tanto los procesos léxicos automatizados como los analíticos, que siguen reglas, intervienen en la lectura, pero la prevalencia de uso de alguno de ellos va a influir directamente en la velocidad lectora y en la posterior comprensión de un texto. Así, si el mecanismo de decodificación es el más utilizado durante la lectura se espera que la velocidad sea más lenta y la comprensión más pobre, ya que la capacidad de atención y memoria para la lectura es limitada porque se destinan los recursos disponibles para la suma de procesos que implica identificar, decodificar y convertir unidades en el reconocimiento de palabras. Esto resulta en menor cantidad de recursos para los procesos más complejos -sintácticos, semánticos, inferenciales- involucrados en la comprensión (LaBerge & Samuels, 1974; Perfetti & Stafura, 2014; Samuels, 2004).

Las definiciones de fluidez lectora señalan que la velocidad y la precisión son componentes centrales (Hudson, 2011; Hudson, Lane, & Pullen, 2005; Hudson, Pullen, Lane, & Torgesen, 2009; Torgesen & Hudson, 2006; Wolf & Katzir-Cohen, 2001), pero incorporan también medidas de comprensión de textos (Samuels, 2006) y de expresividad o prosodia adecuada (Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker, & Stahl, 2004) como otros aspectos que deben ser considerados al evaluar la lectura. Teniendo en cuenta estos factores, Rasinski (2006) propone que los/as niños/as que son lectores fluidos leen de manera precisa, rápida y expresiva al mismo tiempo que comprenden adecuadamente aquello que leen.

Fluidez y modalidad lectora

La mayoría de las definiciones de fluidez lectora se basa en los datos de la lectura en voz alta, ya que es la forma que permite, por un lado, calcular la tasa de lectura (cantidad de palabras leídas correctamente en un minuto) y, por otro, observar los aspectos prosódicos o expresivos, que son fuertes indicadores de la habilidad lectora (Hudson et al., 2005; National Reading Panel,

2000; Torgesen, Rashotte, & Alexander, 2001). Cuando se escucha la lectura de una persona, se puede determinar si presenta una lectura lenta y trabajosa, si trata las oraciones del texto como palabras sueltas y no como un continuo así como si respeta o no los límites oracionales y los signos de puntuación. Una lectura poco fluida genera agrupamientos de palabras sin un correlato sintáctico -semántico, lo que le impide al lector construir una representación adecuada del significado del texto (Breznitz, 2006; Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001; Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin, & Deno, 2003; Rasinski, Rikli, & Johnston, 2009; Young, Mohr, & Rasinski, 2015). Evidentemente, estos aspectos, que se consideran índices de falta de fluidez, no pueden detectarse en la lectura silente. Sin embargo, el tiempo requerido para leer -que refleja la velocidad- así como el rendimiento para la comprensión se pueden registrar a través de ambas modalidades lectoras para brindar un cuadro más claro y completo del desempeño lector.

Muchos niños y niñas se vuelven lectores fluidos sin instrucción directa sino a través de la propia práctica, mientras que otros requieren la implementación de distintas formas de intervención que los ayuden a desarrollar la fluidez. Entre ellas se pueden señalar los abordajes de lectura repetida, con o sin asistencia de un adulto, en los cuales los/as niños/as leen un mismo texto varias veces hasta alcanzar una tasa de lectura específica o se propone la lectura de un texto o una serie de palabras una cantidad determinada de veces (Chard, Ketterlin-Geller, Baker, Doabler, & Apichatabutra, 2009; Chard, Vaughn, & Tyler, 2002; O'Connor, White, & Swanson, 2007; Rashotte & Torgesen, 1985; Vadasy & Sanders, 2008; Wexler, Vaughn, Roberts, & Denton, 2010). Otra posible modalidad de intervención es el abordaje de lectura continua, en el que se le ofrecen al niño/a variedad de textos para elegir y leer con la ayuda de un adulto que lo acompaña durante la lectura (Kuhn & Stahl, 2003; O'Connor et al., 2007).

Rasinski (2003, 2006) señala que estas propuestas pedagógicas, aunque apuntan a desarrollar la fluidez basándose en la lectura en voz alta, tienen como propósito facilitar el pasaje a la lectura silente como una herramienta más personal que permita la comprensión de textos. A su vez, estas propuestas asumen que si la fluidez aumenta al leer en voz alta también se incrementan las habilidades de comprensión, lo que se trasladará a la lectura silente.

Durante la escolaridad ambas modalidades lectoras son importantes. La lectura en voz alta parece ser la forma privilegiada durante el inicio del proceso de alfabetización porque se apoya en el *feedback* auditivo (automonitoreo) y, además, les permite a los docentes realizar un monitoreo externo de los progresos de los lectores (Prior & Welling, 2001; Prior et al., 2011). Sin embargo, a medida que los/as niños/as se convierten en lectores más eficientes, se produce el pasaje a la lectura silente y ésta paulatinamente reemplaza la modalidad en voz alta porque es la forma preferida para realizar actividades en el aula, para estudiar en el hogar o para leer como actividad recreativa. La lectura silente le permite al lector leer a su

propio ritmo, releer fragmentos o saltar párrafos y se vuelve una actividad individual, autónoma y autorregulada. El pasaje de la lectura en voz alta a la silente parece poner en evidencia la automatización de los procesos de acceso léxico y, como consecuencia, una lectura sin mediación fonológica y con un acceso directo al significado, lo que la convierte en la herramienta más efectiva para comprender textos.

Las investigaciones en las que se compara la comprensión de textos en lectura en voz alta y en lectura silente, en su mayoría, han sido realizadas para el inglés y han mostrado resultados variados en base a las poblaciones evaluadas y las medidas estudiadas. Entre estos trabajos podemos destacar el de Prior y Welling (2001) en el cual analizaron la comprensión lectora en niños y niñas de 2º, 3º y 4º grado hablantes de inglés con tareas de lectura en voz alta y silente y hallaron que en 2º grado no mostraban diferencias de rendimiento en comprensión según la modalidad lectora, pero en 3º y 4º comprendían mejor luego de leer en voz alta. En la misma línea, en un trabajo posterior, Prior et al. (2011) ampliaron la muestra y evaluaron a niños y niñas de 1º a 7º grado con tareas de comprensión lectora luego de leer textos en voz alta y silente. Los autores observaron que los niños y niñas de 1º a 5º grado presentaron mejores niveles de comprensión lectora al leer en voz alta y que en los/as de 6º grado no había diferencias en comprensión en una u otra modalidad. En relación con los/as de 7º grado establecieron que la lectura silente era la mejor herramienta para comprender textos. Por otra parte, también en inglés, McCallum, Sharp, Bell, & George (2004) realizaron una investigación en la que participaron niños y niñas con un rango de edad comprendido entre los 6 años y 3 meses y los 13 años y 3 meses y evaluaron la comprensión de textos con tareas de lectura en voz alta y silente, incluyendo también medidas de velocidad lectora. Estos autores no hallaron diferencias en términos de comprensión entre las modalidades lectoras, pero la lectura silente resultó más eficiente en términos de velocidad. En línea con este estudio, Carretti, Bosio, De Beni, & Cornoldi (2012) evaluaron niños y niñas hablantes de italiano de 4º y 5º grado clasificados como buenos y malos comprendedores con tareas de comprensión lectora a partir de lectura de textos en voz alta y silente. Los/as niños/as respondieron las tareas de dos maneras, en una podían regular de manera autónoma el tiempo de lectura y en la otra, los textos eran presentados en computadora a fin de controlar el tiempo de exposición. Los resultados mostraron que la lectura silente era más rápida que la lectura en voz alta. Por otra parte, la modalidad de lectura tenía poco impacto en la comprensión de textos ya que las diferencias entre buenos y pobres comprendedores se evidenciaban en ambas modalidades.

En investigaciones realizadas en español como las de Borzone de Manrique y Signorini (1991) y García-Rodicio, Melero, e Izquierdo (2017) se encontró que los lectores presentaban el mismo rendimiento en la comprensión del texto en una u otra modalidad lectora. Borzone de Manrique y Signorini (1991) evaluaron a niños y niñas de 3º

grado que después de leer un texto en voz alta y otro texto de manera silente debían relatarlos y responder preguntas sobre ellos. Los resultados obtenidos en este trabajo no registraron diferencias de rendimiento según la modalidad lectora. Resultados similares fueron obtenidos por García-Rodicio et al. (2017), quienes evaluaron a niños y niñas de 5º grado y 6º grado de educación primaria manipulando tres modalidades de exposición a los textos: lectura en voz alta, lectura silente y lectura de seguimiento (leer el texto mientras otra persona lo lee en voz alta). Después de la lectura de los textos, los participantes debían responder preguntas literales e inferenciales. Los resultados no detectaron diferencias en la comprensión al comparar lectura en voz alta y silente, pero hallaron un rendimiento más bajo en la condición lectura de seguimiento.

En los trabajos realizados por Prior & Welling (2001) y Prior et al. (2011) en inglés y Borzone de Manrique y Signorini (1991) y García-Rodicio et al. (2017) la eficiencia lectora en voz alta y silente es considerada únicamente en términos de comprensión, dejando de lado las medidas de velocidad que en las investigaciones realizadas en inglés (McCallum et al., 2004) e italiano (Carretti et al., 2012) proveen información relevante a favor de la lectura silente.

En relación con la velocidad de lectura se ha demostrado que es un parámetro de alta sensibilidad para medir la eficiencia del proceso lector en los sistemas ortográficos transparentes como el español, el italiano, el finés, el alemán o el griego (Seymour, 2005; Ziegler et al., 2010). Parte de estas evidencias proviene de estudios realizados en niños/as con dificultades para la lectura. Estas investigaciones evidencian que la intervención permite resolver más fácilmente los problemas en la precisión (mecanismos de decodificación) que los problemas relativos a la velocidad y la comprensión que son más persistentes (Jiménez-Fernández, Defior Citoler, & Serrano Chica, 2012; Landerl & Wimmer, 2008; Moll et al., 2014; Serrano & Defior, 2008).

Dado que las investigaciones previas realizadas en español no consideran medidas de velocidad lectora, este trabajo se propone abordar la fluidez lectora, entendida en términos de lectura rápida, sin errores y comprensiva, a partir de tareas de lectura en voz alta y silente en un grupo de niños y niñas de 3º grado de Educación primaria a fin de obtener evidencias sobre la relación entre velocidad lectora, precisión y comprensión como índices de lectura eficiente en hablantes del español. Para llevar a cabo este objetivo, se comparará la velocidad para leer textos en voz alta y de manera silente y el rendimiento en una tarea de comprensión. Asimismo, se discutirá cuáles son las variables que influyen en la comprensión según la modalidad lectora.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

La investigación es de tipo descriptivo, correlacional y transversal de acuerdo con la taxonomía estándar de las ciencias sociales (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2008), ya que tiene como propósito describir la relación entre la fluidez lectora y la comprensión de textos leídos en voz alta y de forma silente. Es transversal porque la medición se realiza en un único momento.

2.2. Participantes

Para realizar la evaluación se contó con el aval de la Dirección General de Planeamiento Educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, de los directivos de la escuela y de los padres/madres/tutores de los participantes. La recolección de la muestra se llevó adelante siguiendo un criterio de muestreo no probabilístico intencional (Hernández Sampieri et al., 2008), dado que participaron de la misma aquellos niños/as autorizados mediante consentimiento firmado por sus padres/madres/tutores. La muestra estuvo conformada por 41 niños y niñas (48% de varones) de 3° grado de Educación primaria con una media de edad de 8.42 (D.E. = .32). El alumnado evaluado era hablante nativo de español, no presentaba ningún déficit sensorial, alteraciones neurológicas ni trastornos del lenguaje o del aprendizaje diagnosticados al momento de la evaluación. Todos los participantes, según los criterios propuestos por Sautú (1991), concurrían a una escuela de gestión privada de nivel socioeconómico medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

2.3. Procedimiento

Los alumnos realizaron de manera voluntaria e individual tres tareas (descriptas detalladamente en el siguiente apartado) administradas en tres sesiones durante el horario de clase en una sala provista por la institución. El resultado de la resolución de las tareas evaluadas fue registrado digitalmente y transcrito para su posterior análisis.

2.4. Instrumentos

2.4.1. Lectura de palabras y no palabras

Todos los niños y niñas llevaron a cabo la tarea de lectura de palabras y no palabras del Test LEE (Defior Citoler et al., 2006) que incluye un listado de 42 palabras y uno de 42 no palabras, es decir secuencias fonotácticas legales que no conforman una palabra existente en el español. Esta tarea se incluyó para tener una medida estandarizada de lectura y establecer si los/as niños/as se encontraban en un nivel lector acorde al esperado para su edad y escolarización. Para el análisis de datos se consideró la cantidad de estímulos leídos de manera correcta.

2.4.2. Lectura de texto en voz alta y comprensión lectora

Con el propósito de evaluar la comprensión lectora en voz alta se seleccionó *ad hoc* un texto expositivo que formaba parte de un libro de texto utilizado en el nivel evaluado, *Dame la palabra 3* (Leibovich, 2012). Se decidió seguir este criterio de selección para poder evaluar a los

participantes con un material que podrían leer en situación de clase. De este modo, el vocabulario, la temática y el tipo textual son aquellos a los que los niños y niñas están expuestos en las actividades cotidianas en el aula y de este modo se evitan artificiosidades al momento de evaluar. El texto seleccionado para esta tarea presenta 4 párrafos compuesto por un total de 11 oraciones, en su mayoría de estructura canónica, 141 palabras y 257 sílabas. El texto fue presentado en la pantalla de una computadora utilizando el programa *Powerpoint* y se registraron las producciones de los participantes mediante el software *Audacity* que permite grabar audios y medir su duración.

Luego de la lectura los participantes debían responder con el texto presente cuatro preguntas que requerían la comprensión del contenido literal del texto, la generación de inferencias y la comprensión de la macroestructura. La puntuación de las respuestas siguió los siguientes criterios: respuestas completas (2 puntos), incompletas (1 punto) e incorrectas o falta de respuesta (0 punto). Para el análisis de los datos se calculó la velocidad promedio de lectura de sílabas medido en milisegundos siguiendo los criterios de Carretti et al. (2012), el porcentaje de palabras leídas de manera correcta y el puntaje correspondiente a la tarea de comprensión lectora.

2.4.3. Lectura de texto silente y comprensión lectora

Para la evaluación de la comprensión lectora en modalidad silente, se siguieron los mismos criterios de selección que en la Tarea de lectura de texto en voz alta. El texto seleccionado para leer de manera silente pertenece a *Ta Te Ti Amigos para mí 3* (Repetti, Hurrell, & Briones, 2008) y es equivalente al de la tarea antes descrita, ya que presenta 4 párrafos, 11 oraciones, en su mayoría de estructura canónica, 152 palabras y 295 sílabas. Al igual que en la tarea anterior, luego de leer el texto presentado en la pantalla de una computadora, los niños y niñas respondieron cuatro preguntas con el texto presente que evaluaban los mismos aspectos que en la tarea de lectura en voz alta. La puntuación de la tarea de comprensión y el análisis de la velocidad promedio de lectura se realizó siguiendo los mismos criterios que en la Tarea de lectura en voz alta, pero en este caso no se relevaron medidas cualitativas por la modalidad de lectura.

2.5. Análisis de datos

En primer lugar, se analizaron las distribuciones de las puntuaciones alcanzadas para obtener los estadísticos descriptivos. Luego se llevaron a cabo análisis de comparaciones entre las medidas de velocidad lectora silente de texto (VLS) y velocidad lectora en voz alta (VLVA), también entre comprensión lectora silente (CLS) y en voz alta (CLVA). A continuación, se realizó un análisis de correlación entre las medidas estudiadas. Por último, se implementó un análisis de regresión lineal múltiple para estimar cuál de las medidas incide sobre la CLS y CLVA. En el primer caso se tomaron como variables predictoras la VLS y la precisión de lectura palabra y no palabra (PLpynp), en el segundo caso se tomaron como variables predictoras la VLVA, la precisión lectora de palabras en el texto leído en voz alta (PLpT) y la PLpynp.

3. RESULTADOS

Se analizaron las distribuciones de las medidas y se obtuvieron los estadísticos descriptivos. En la Tabla 1 pueden observarse la media (M), desvío estándar (DE), valor mínimo (Mín.) y máximo (Máx.), asimetría (A) y curtosis (C) de cada variable analizada.

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos

	M	DE	Mín	Máx	A	C
PLpynp	55.73	20.77	4.76	95,24	-0.96	0.96
VLVA	429.29	129.38	288	729	1.22	0.21
CLVA	69.64	18.13	25.00	100	-0.40	0.21
PLpT	92.33	4.84	78.72	98.58	-1.41	1.61
VLS	433.29	146.81	296	798	1.43	0.77
CLS	85.12	20.89	25.00	100	-1.53	1.72

Nota: PLpynp = Precisión de lectura de palabras y no palabras; VLVA = Tiempo de lectura de textos en voz alta; CLVA = Comprensión de textos en voz alta; PLpT = Precisión lectora de palabras en el texto en voz alta; VLS = Tiempo lectura de textos silente; CLS = Comprensión de textos silente
 Fuente: datos propios.

Se llevó a cabo un análisis de comparación entre VLS y VLVA, los resultados no muestran diferencias significativas entre ambas medidas ($t_{(41)} = 1.14$; $SEM = 3.52$, $p = .26$). El mismo análisis se replicó para establecer diferencias entre CLS y CLVA. Este análisis arrojó diferencias muy significativas a favor de la comprensión de textos en condición silente ($t_{(41)} = 6.89$; $SEM = 2,25$, $p < .001$).

A continuación, se realizó un análisis de correlación entre todas las medidas evaluadas, empleando el estadístico r producto-momento de Pearson. En la tabla que se presenta a continuación pueden observarse las correlaciones entre las medidas analizadas.

Tabla 2. Correlaciones (r de Pearson) entre las medidas

	1.	2.	3.	4.	5.
1. PLpynp	1				
2. VLVA	-.40**	1			
3. CLVA	.27	-.15	1		
4. PLpT	.50**	-.77**	.21	1	
5. VLS	-.36*	.99**	-.17	-.79**	1
6. CLS	.21	-.33*	.73**	.30*	-.36*

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

Nota: PLpynp = Precisión de lectura de palabras y no palabras; VLVA = Tiempo de lectura de textos en voz alta; CLVA = Comprensión de textos en voz alta; PLpT = Precisión lectora de palabras en el texto en voz alta; VLS = Tiempo lectura de textos silente; CLS = Comprensión de textos silente.
 Fuente: datos propios.

El análisis de correlaciones indica que PLpynp muestra una asociación significativa y negativa de mediana intensidad con VLVA ($r = -.41$, $p < .01$) y con VLS ($r = -.36$, $p = .02$). También arroja una asociación significativa positiva de mediana intensidad con PLpT ($r = .50$, $p < .01$), pero no se observan asociaciones con las medidas de CLVA ($r = .27$, $p = .09$) ni con las de CLS ($r = .21$, $p = .18$). VLVA mostró una asociación significativa y positiva de muy alta intensidad con VLS ($r = .99$, $p < .01$) y una correlación fuerte, pero negativa con PLpT ($r = -.77$, $p < .01$). Sin embargo, no se hallaron correlaciones con CLVA ($r = -.15$, $p = .35$), aunque sí con CLS ($r = -.33$, $p < .04$). La CLVA no muestra asociaciones con PLpT ($r = .21$, $p = .19$) ni con VLS ($r = -.17$, $p = .29$), pero sí se observan correlaciones de alta intensidad con CLS ($r = .73$, $p < .01$). La PLpT mostró correlaciones altas con VLS ($r = -.79$, $p < .01$), y correlaciones de mediana intensidad con la CLS ($r = .30$, $p = .05$). Finalmente, el VLS y la CLS presentaron una asociación positiva ($r = -.36$, $p = .02$).

El análisis de regresión sobre las medidas de CLVA, tomando como variables predictoras la VLVA, la PLpT y la PLpynp, indica, en primer lugar, que el modelo no muestra un buen ajuste a los datos ($F_{(3, 38)} = 1.07$, $MSE = 327,25$, $p = .38$, $R^2 = .08$). Esto indica que ninguna de las medidas introducidas en el modelo tuvo un efecto significativo sobre CLVA.

El análisis de regresión realizado sobre la CLS, tomando como variables predictoras VLS y la PLpynp, muestra que el modelo se ajusta a los datos obtenidos ($F_{(2, 39)} = 3.16$, $MSE = 396.44$, $p = .05$, $R^2 = .15$) y que, de las variables introducidas, únicamente la VLS tuvo un efecto significativo sobre la CLS ($\beta = -.32$, $p = .05$), no así la PLpynp ($\beta = .09$, $p = .56$).

4. DISCUSIÓN

El propósito del presente trabajo fue investigar la fluidez lectora a partir de parámetros de comprensión de textos y velocidad lectora en dos modalidades de lectura, voz alta y silente, en una muestra de niños y niñas de 3° grado de Educación Primaria. Asimismo, se indagó el rol de la precisión en la lectura de palabras y no palabras aisladas y de palabras en un texto, y de la velocidad para leer en voz alta y silente en la comprensión en cada modalidad lectora.

Para alcanzar los objetivos propuestos se realizaron distintos análisis estadísticos. En primer lugar, se compararon las medidas de velocidad lectora y comprensión en las dos modalidades de lectura. El primer análisis no mostró diferencias, es decir los niños y niñas evaluados precisaron la misma cantidad de tiempo para leer en voz alta y para leer de manera silente. Sin embargo, al comparar las medidas de comprensión, los resultados señalan que comprenden mejor cuando leen de manera silente.

Estos resultados difieren de las evidencias brindadas por Prior & Welling (2001) y Prior et al. (2011) en inglés y Borzone de Manrique & Signorini (1991) en español, ya que estos estudios no encontraron diferencias en la

comprensión de textos en niños/as evaluados con ambas modalidades lectoras. Los resultados obtenidos tampoco coinciden con los reportados por McCallum et al. (2004) para el inglés quienes observaron que los participantes mostraban una lectura silente más rápida, pero medidas de comprensión equivalentes en ambas modalidades lectoras, ni con los de Carretti et al. (2012) en italiano que también hallaron evidencias a favor de la lectura silente en términos de velocidad.

Una posible explicación de los resultados obtenidos en el presente trabajo podría estar basada en que durante la lectura en voz alta y la lectura silente se ponen en juego distintas estrategias metacognitivas, aunque ambas modalidades se apoyen en los mismos mecanismos subyacentes.

Las estrategias metacognitivas son acciones y procesos conscientes que les permiten a los sujetos abordar una tarea, así como monitorear y evaluar cómo la están llevando adelante (Elosúa, García-Madruga, Vila, Gómez-Veiga, & Gil, 2013). En el caso de la lectura, estas estrategias incluyen la planificación, el monitoreo de la comprensión y la autoevaluación, es decir, establecer si los objetivos planteados al iniciar la tarea fueron cumplidos (Klingner, Morrison, & Eppolito, 2011). Los lectores toman decisiones sobre cómo abordar la tarea y ponen en juego estas estrategias antes, durante y después de la lectura. Si bien los aspectos relativos a la metacognición suelen estar asociados a la comprensión lectora (Berninger, Abbott, Billingsley, & Nagy, 2001), estas decisiones y estrategias también tendrán impacto en otros aspectos de la fluidez lectora, ya que se verán reflejadas en la velocidad lectora, la precisión y la expresividad con la que lean. Nuestros resultados podrían poner en evidencia las diferencias estratégicas de los dos tipos de lectura. En la lectura en voz alta, el objetivo no solamente es comprender el material, sino también leer con precisión y expresividad, dado que esta forma de lectura podría pensarse como una lectura para el "auditorio". Por ello, la administración de recursos cognitivos para comprender y al mismo tiempo atender a la expresividad que requiere la lectura en voz alta complejizan la tarea en detrimento de la construcción del significado (Jones & Lockhart, 1919; Juel & Holmes, 1981; Prior et al., 2011). Por otro lado, en la lectura silente el objetivo es sólo comprender el texto, guiado por una lectura autónoma y autorregulada, que no requiere atención a los aspectos formales de la lectura en voz alta. Las diferencias entre los objetivos de la lectura en voz alta y de la lectura silente determinan las estrategias y se reflejan en el desempeño en la comprensión.

En segundo lugar, los datos obtenidos a partir del análisis de correlación muestran cómo se ven asociadas las medidas de velocidad lectora y comprensión silente, pero no de velocidad y comprensión en voz alta. Esta asociación parece reflejar nuevamente el fenómeno explicado para el análisis anterior. Asimismo, el análisis de correlación y el análisis de regresión lineal múltiple permiten observar que la relación entre las medidas de precisión lectora (de palabras y no palabras así como de palabras en el texto), de velocidad y comprensión es

diferente según las modalidades lectoras. La lectura de palabras y no palabras se podría considerar como una medida de precisión lectora de ítems léxicos aislados. Esta no se halla asociada con las medidas de comprensión de textos en ninguna de las modalidades, pero sí con la velocidad lectora en voz alta y silente. La precisión lectora de palabras en el texto correlaciona con las medidas de comprensión en lectura silente, pero no así en voz alta. Esto indica que la lectura adecuada de palabras es condición necesaria, pero no suficiente para la comprensión porque leer un texto de manera fluida, es decir con precisión, velocidad y comprensivamente, implica tanto el reconocimiento de las palabras individuales, como la intervención de procesos sintácticos y semánticos (Breznitz, 2006; Fuchs et. al, 2001; Jenkins et. al, 2003; Rasinski et. al, 2009; Young et. al, 2015). En este sentido, Rasinski (2010) señala que el procesamiento sintáctico es un aspecto fundamental para que la lectura sea fluida porque manifiesta la capacidad del lector para segmentar el texto en unidades de significado. Esto no solo requiere dominar la lectura de las palabras aisladas, sino también las reglas de puntuación y de jerarquización sintáctica que permiten poner en marcha los procesos necesarios para construir la macroestructura del texto (Kintsch, 1998; Kintsch & van Dijk, 1978), generar inferencias e integrar el conocimiento previo para alcanzar una comprensión exitosa.

Como ya se señaló, los recursos atencionales y de memoria son limitados (LaBerge & Samuels, 1974; Perfetti & Stafura, 2014; Samuels, 2004), si bien los/as participantes requieren la misma cantidad de tiempo para leer los textos propuestos en voz alta y de manera silente, muestran un mejor rendimiento en la comprensión lectora silenciosa porque distribuirían sus recursos cognitivos y atencionales solo entre el procesamiento lector (ya automatizado en sus mecanismos más básicos) y la construcción del significado, mientras que para leer en voz alta deben destinar recursos adicionales a la lectura expresiva, rápida y precisa en detrimento de la comprensión. Esta explicación coincide con Prior et al. (2011) quienes sostienen que "cuando los lectores se vuelven más eficientes en lectura silente, leer en voz alta tiene un efecto distractor porque los fuerza a concentrarse en la pronunciación y articulación de todas las palabras" (p.184).

En síntesis, las diferencias halladas en la comprensión de textos según las modalidades de lectura parecen estar asociadas a las diferentes estrategias metacognitivas usadas para realizar la tarea. Asimismo, la comprensión adecuada que muestran los niños y niñas de 3º grado al leer de manera silente sugieren que -por lo menos en nuestra- no precisan apoyarse en el *feedback* auditivo para comprender los textos y, por tanto, ya tendrían sus procesos de acceso léxico automatizados. Esto los habilita para utilizar la lectura con un objetivo instrumental, es decir, para comprender y aprender nuevos contenidos.

Finalmente, consideramos que es necesario en próximos estudios aplicar un criterio contrabalanceado en la administración de las tareas, ya que esto brindaría mayor fiabilidad a los datos obtenidos, así como ampliar la muestra a otros niveles de escolaridad para establecer cómo se consolida el proceso de comprensión para lograr una competencia lectora adecuada en ambas modalidades de lectura.

REFERENCIAS

- Berninger, V.W., Abbott, R.D., Billingsley, F., & Nagy, W. (2001). *Processing underlying timing and fluency of reading: Efficiency, automaticity, coordination, and morphological awareness*. En M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, fluency and the brain* (pp. 383-414). Timonium, MD: York Press.
- 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.
- 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.
- Chard, D.J., Ketterlin-Geller, L.R., Baker, S.K., Doabler, C., & Apichatabutra, C. (2009). Repeated reading interventions for students with learning disabilities: Status of the evidence. *Exceptional Children*, 75, 263-281.
- Chard, D.J., Vaughn, S., & Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective intervention for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386-406.
- 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.
- Elosúa, M.R., García-Madruga, J.A., Vila, J.O., Gómez-Veiga, I., & Gil, L. (2013). Improving reading comprehension: From metacognitive intervention on strategies to the intervention on working memory executive processes. *Universitas Psychologica*, 12(5), 1425-1438.
- García-Rodicio, H., Melero, M.Á., & Izquierdo, B. (2017). A comparison of reading aloud, silent reading and follower reading. Which is best for comprehension? *Infancia y Aprendizaje*, 41(1), 1-13. doi:10.1080/02103702.2017.1364038
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación* (4 ed.). México, DF: McGraw-Hill Interamericana.
- Hudson, R. (2011). Fluency problems: Where and how to intervene. En R. O'Connor & P. Vadasy (Eds.), *Handbook of Reading Interventions* (pp. 169-197). Nueva York, NY: Guilford Press.
- Hudson, R., Lane, H., & Pullen, P. (2005). Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714. doi:10.1598/RT.58.8.1
- 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
- Jenkins, J., Fuchs, L., van den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95, 719-729. doi:10.1037/0022-0663.95.4.719
- Jiménez-Fernández, G., Defior, S. y Serrano, F. Perfiles de dificultad en la dislexia evolutiva: lectura imprecisa vs. lectura no fluida. En: AA.VV., *Actas del XXVIII Congreso Internacional de AELFA*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2012, pp.538-545. <http://hdl.handle.net/10481/32694>
- Jones, E.E., & Lockhart, A.V. (1919). A study of oral and silent reading in the elementary schools of Evanston. *School and Society*, 10, 587-590.
- Juel, C., & Holmes, B. (1981). Oral and silent reading of sentences. *Reading Research Quarterly*, 16, 545-568.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & van Dijk, T.A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394. doi:10.1037/0033-295X.85.5.363
- Klingner, J.K., Morrison, A., & Eppolito, A. (2011). Metacognition to improve reading comprehension. En R.E. O'Connor & P. Vadasy (Eds.), *Handbook of reading interventions* (pp. 220-253). Nueva York, NY: Guilford Press.
- 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
- Kuhn, M., & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3.
- 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
- Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 150-161. doi:10.1037/0022-0663.100.1.150
- Leibovich, E. (2012). *Dame la palabra 3*. Buenos Aires, AR: Editorial Tinta Fresca.
- 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
- Moll, K., Ramus, F., Bartling, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N., . . . Landerl, K. (2014). Cognitive mechanisms underlying reading and spelling development in five European orthographies. *Learning and Instruction*, 29, 65-77. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.09.003
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Washington, DC: Government Printing Office.
- O'Connor, R.E., White, A., & Swanson, H.L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children*, 74, 31-46.
- 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

- 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
- Prior, S., Fenwick, K., Saunders, K., 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
- Rashotte, C.A., & Torgeson, J.K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly, 20*, 180-188.
- Rasinski, T. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. Nueva York, NY: Scholastic.
- 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
- Rasinski, T. (2010). *The fluent reader*. Nueva York, NY: Scholastic.
- Rasinski, T., 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
- Repetti, C., Hurrell, S., & Briones, D. (2008). *Ta Te Ti Amigos para mí*. Buenos Aires, AR: Aique.
- Samuels, S.J. (2004). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. En R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes* (pp. 1127-1148). Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S.J. (2006). Toward a Model of Reading Fluency. En S.J. Samuels & A.E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24-46). Newark, DE: International Reading Association.
- Sautú, R. (1991). *Teoría y medición del estatus ocupacional: escalas ocupacionales objetivas y de prestigio*. Buenos Aires, AR: Universidad de Buenos Aires.
- 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:10.1037/0022-0663.96.1.119
- Serrano, F., & Defior, S. (2008). Dyslexia speed problems in a transparent orthography. *Annals of dyslexia, 58*(1), 81-95. doi:10.1007/s11881-008-0013-6
- Seymour, P. (2005). Early reading development in European orthographies. En M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 296-315). Malden, UK: Blackwell Publishing.
- Torgesen, J.K., & Hudson, R.F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. En S.J. Samuels & A. Farstrup (Eds.), *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success*. Newark, DE: International Reading Association.
- Torgesen, J.K., Rashotte, C.A., & Alexander, A. (2001). Principles of fluency instruction in reading: Relationships with established empirical outcomes. En M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, fluency, and the brain* (pp. 333-356). Parkton, MD: York Press.
- Vadasy, P.F., & Sanders, E.A. (2008). Repeated reading intervention: Outcomes and interactions with readers' skills and classroom instruction. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 272-290. doi:10.1037/0022-0663.100.2.272
- Wexler, J., Vaughn, S., Roberts, G., & Denton, C.A. (2010). The Efficacy of Repeated Reading and Wide Reading Practice for High School Students with Severe Reading Disabilities. *Learning disabilities: Research & Practice, 25*(1), 2-10. doi:10.1111/j.1540-5826.2009.00296.x
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading, 5*, 211-239. doi: 10.1207/S1532799XSSR0503_2
- 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
- Ziegler, J.C., Bertand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reirs, A., Faísca, L., . . . Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of Reading: A crosslanguage investigation. *Psychological Science, 21* (4), 551-559. doi:10.1177/0956797610363406