

Reading Fluency: Differences between Oral and Silent Reading Comprehension

Dra. Virginia Jaichenco

Received: 13 December 2018 Accepted: 2 January 2019 Published: 15 January 2019

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

Index terms— reading fluency, comprehension, word access, silent reading, oral reading.

1 I. Introducción

os modelos de desarrollo lector ??Chall, 1983; Ehri, 2005; Ehri, , 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).

2 L

La mayoría de las definiciones de fluidez lectora coinciden en señalar a la velocidad y la precisión como sus componentes centrales (Hudson, 2011). 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 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 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

44 que se pone en juego en la escuela porque, una vez finalizado el primer ciclo de escolaridad primaria (1º a 3º grado),
45 que coincide con la culminación del proceso de alfabetización inicial, se convierte en la modalidad preferida para
46 realizar actividades en el aula y para estudiar en el hogar (García-Rodicio, et al., 2017; López-Escribano, De
47 Juan, Gómez-Veiga, & García-Madruga, 2013; Rasinski, et al., 2017).

48 Por otra parte, se han realizado diversas investigaciones en las que se analiza el rendimiento en comprensión
49 de textos según el material se lea en voz alta o de manera silente. La mayoría de estos trabajos se ha realizado
50 en inglés (e.g. Elgart, 1978 (McCallum, et al., 2004). Prior y Welling (2001) estudiaron la comprensión lectora
51 en niños de 2º, 3º y 4º grado con tareas de lectura en voz alta y silente y hallaron que en 2º grado no se
52 registraban diferencias en el nivel de comprensión en función de la modalidad lectora, pero en 3º y 4º había
53 una mejor comprensión al leer en voz alta. En un trabajo posterior Prior et al. (2011) evaluaron con la misma
54 metodología a niños de 1º a 7º grado y hallaron que de 1º a 5º grado los niños comprendían mejor al leer en voz
55 alta, en 6º grado no mostraban diferencias en el desempeño en comprensión según la modalidad lectora y en 7º
56 grado comprendían mejor luego de leer de manera silente. McCallum, et al. (2004) evaluaron el rendimiento
57 en comprensión de textos y extrajeron medidas de velocidad lectora a partir de tareas de lectura en voz alta y
58 silente en niños de 6 a 13 años. Los resultados mostraron que la lectura silente era más rápida que la lectura
59 en voz alta, pero detectaron diferencias en el desempeño en comprensión entre las modalidades lectoras. En
60 italiano Carretti, Bosio, De Beni y Cornoldi (2012) también estudiaron el rendimiento en comprensión lectora
61 en voz alta y silente en combinación con medidas de velocidad para leer. Los autores evaluaron niños de 4º y
62 5º y hallaron que la lectura silente era más rápida que la lectura en voz alta, pero no hallaron diferencias de
63 rendimiento en comprensión entre las modalidades lectoras. En el caso del español, Borzone y Signorini (1991)
64 estudiaron la comprensión lectora en niños de 3º grado luego de leer textos en voz alta y de manera silente y
65 no detectaron diferencias en la comprensión según modalidad lectora. También en español, García-Rodicio, et
66 al. (2017) evaluaron niños de 5º grado y 6º grado con tareas de lectura en voz alta, lectura silente y lectura de
67 seguimiento (leer el texto mientras otra persona lo lee en voz alta) y no detectaron diferencias en la comprensión
68 al comparar lectura en voz alta y silente.

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

79 3 II. Método a) Participantes

80 Un total de 171 niños fue evaluado para esta investigación. La muestra se compone de 63 niños de 3º grado (40.6%
81 de hombres) con una media de edad de 8.58 (D.E.= .38), 50 de 5º grado (40% de hombres) y una media de edad de
82 10.7 (D.E.= .41) y 58 de 7º grado (55.2% de hombres) y una media de edad de 12.54 (D.E.= .43). Todos los niños
83 eran hablantes nativos de español y no presentaba déficits sensoriales, alteraciones neurológicas ni trastornos del
84 lenguaje o del aprendizaje diagnosticados al momento de la evaluación. Los participantes asistían a una escuela
85 privada de nivel socioeconómico medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El nivel socioeconómico se
86 estableció a partir del nivel educativo y las ocupaciones de los padres de los participantes siguiendo el criterio
87 propuesto por (Sautú, 1991) según el cual al menos uno de los padres debe haber completado el nivel terciario o
88 universitario de escolarización. Para la evaluación se contó con el aval de la Dirección General de Planeamiento
89 Educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, los directivos de la escuela y el consentimiento de los
90 padres de los niños participantes.

91 4 b) Diseño

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

96 5 c) Procedimiento

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

6 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.

7 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.

8 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.

9 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.

10 III. Resultados

En primer lugar, se muestran los estadísticos descriptivos de las medidas obtenidas en la tarea de lectura. El análisis de la comparación entre 3º, 5º y 7º 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 5º y 7º grado se diferencian significativamente de 3º 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, 5º y 7º grado muestran un mejor rendimiento que se refleja en tiempos de

157 latencia significativamente menores que los de 3° grado ($p < .001$). En este caso tampoco se observan diferencias
158 significativas entre 5° y 7° grado.

159 A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos de las medidas obtenidas para los tiempos de las
160 tareas de lectura en voz alta y silente, y de comprensión en voz alta y silente por cada grado. A fin de obtener
161 información sobre la relación entre las medidas de tiempo de lectura y comprensión en las dos modalidades
162 evaluadas, se realizó un análisis de correlaciones producto momento de Pearson. En las tablas que siguen (tabla
163 3, 4 y 5) se presentan los valores de correlaciones entre las medidas de tiempos de lectura y el desempeño en
164 comprensión. En las mismas se observa cómo las medidas de tiempos de lectura en voz alta se asocian con las
165 medidas de comprensión en esa modalidad lectora, así como las medidas de tiempo de lectura silente se asocian
166 con su medida de comprensión correspondiente.

167 Tabla 3: Correlaciones entre las medidas de tiempos de lectura y comprensión para 3er grado. Por otro lado, el
168 análisis factorial de varianzas de dos factores, tomando como variables independientes las modalidades de lectura
169 (en voz alta y silente) y a los grados (3°, 5° y 7°) mostró un efecto de interacción entre las modalidades de lectura
170 y los grados $F(2, 169) = 214.89$, $MSE = 1105$, $p < .001$, $\eta^2 = .72$.

171 Al analizar la interacción encontrada, se observó que en 3° grado no hay diferencias entre las modalidades de
172 lectura (M lectura en voz alta = 469, IC 95% = 428/491; M lectura silente = 468, IC 95% = 432/503). En 5°
173 grado, el análisis señaló una ventaja significativa de la lectura silente al compararla con la lectura en voz alta
174 (M lectura en voz alta = 353, IC 95% = 317/384; M lectura silente = 214, IC 95% = 173/254). Finalmente, en
175 el caso de 7°, tampoco se hallaron diferencias entre las modalidades de lectura (M lectura en voz alta = 170, IC
176 95% = 137/204; M lectura silente = 208, IC 95% = 170/245).

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

182 Al comparar el nivel de comprensión del texto leído en voz alta y silente en 3°, 5° y 7° grado se observó que
183 en los niños de 3° grado hay diferencias significativas en comprensión a favor del texto leído de forma silente $t(47)$
184 $(63) = 9.90$, $SEM = 2.98$, $p < .001$. Esta diferencia no se observa en la comprensión de niños de 5° grado, $t(47)$
185 $= 0.58$, $SEM = 4.02$, $p = .56$, ni tampoco en los de 7° grado, $t(55) = 1.89$, $SEM = 2.95$, $p = .06$. En ambos
186 grados el nivel de comprensión alcanzado es similar al leer en ambas modalidades.

187 11 IV. Discusión

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

191 En primer lugar, se analizaron las medidas de precisión lectora resultantes de la evaluación de los procesos
192 léxicos y subléxicos a partir de la tarea de lectura de palabras y no palabras del Test Lee ??Defior Citoler et
193 al., 2006). En este análisis se observa, como era esperable, que los niños de 3° grado necesitan más tiempo para
194 resolver la tarea y cometen mayor número de errores. Estos datos, al ser comparados con las medidas alcanzadas
195 por los alumnos de 5° y 7° grado, estarían indicando que los alumnos de 3° aún no han logrado automatizar los
196 procesos de decodificación y acceso léxico. Por esta razón, continúan destinados recursos cognitivos y atencionales
197 a estos procesos (Ehri, 2005)(Ehri, , 2014 Las diferencias de rendimiento entre los niños de 3° y los de 5° y 7° grado
198 se replican también en los resultados arrojados al comparar los tiempos de lectura requeridos para resolver las
199 tareas de lectura en voz alta y lectura silente. En este caso también, los niños de 3° muestran mayores latencias
200 que los niños mayores (5° y 7°).

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

207 Como se indicó al hacer referencia a los datos obtenidos en la tarea de lectura de palabras y no palabras,
208 una posible explicación de los resultados hallados en la muestra de 3° es que, en esta instancia del proceso de
209 aprendizaje de la lectura, los procesos de acceso léxico y de decodificación aún no se encuentren automatizados,
210 por lo cual los alumnos de 3° continúan aplicando estrategias de decodificación tanto en la lectura en voz alta
211 como en la lectura silente. Como se señaló en la introducción, estas estrategias basadas en la aplicación de
212 las reglas de conversión de grafemas en fonemas constituyen un mecanismo lector más lento porque implican la
213 segmentación de la forma léxica, la asignación de un fonema para cada grafema presente y luego el ensamblaje
214 de estas unidades para la producción de la forma léxica, ya sea para la lectura en voz alta o para la silente. En
215 relación a las diferencias halladas en comprensión estas podrían estar originadas en los requerimientos cognitivos
216 que implica la puesta en juego de los aspectos relativos a los procesos de producción oral, a la prosodia y a la
217 entonación lectora al leer en voz alta, procesos que en combinación con la falta de automatización de los procesos
218 de acceso léxico y subléxicos irían en detrimento de la comprensión en esta modalidad.

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

224 Las diferencias de tiempo en la resolución de la tarea de lectura en voz alta y silente en el caso de los niños de
 225 5° podría explicarse a partir de distintas estrategias implementadas en una u otra modalidad. En esta instancia
 226 del proceso de aprendizaje de la lectura, es innegable que los niños de 5° ya recurren a estrategias de acceso léxico
 227 automático, aspecto que se refleja en los resultados obtenidos en la tarea de lectura de palabras y no palabras
 228 que dan cuenta de una lectura eficiente tanto en términos de velocidad como de precisión. Sin embargo, al leer
 229 en voz alta, los alumnos de 5°, que requieren más tiempo que los de 7° para realizar esta tarea, focalizan en los
 230 aspectos prosódicos y expresivos de la lectura, que posiblemente aún no se hallen automatizados y, por lo tanto,
 231 consuman recursos que se traducen en mayor necesidad de tiempo para leer.

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

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

249 12 References Références Referencias

Figure 1:

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

Figure 2:

250 1 2 3

¹© 2019 Global Journals

²Reading Fluency: Differences between Oral and Silent Reading Comprehension

³© 2019 Global Journals Reading Fluency: Differences between Oral and Silent Reading Comprehension

Tabla 5: 1.

	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**	-	1
		.58**	
4. Comprensión de textos silente	-.32*	.55**	-
			.31*

* p < .01, * p < .05

Year 2019

Volume XIX Issue IX Version I

G)

(

	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**	-	1
		.40**	
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**	-	1
		.44**	
4. Comprensión de textos silente	-.30*	.06	-
			.36*

* p < .01, * p < .05

Figure 3:

Figure 4:

(2012). Comprensión Lectora a partir de Lectura Oral y Silente. Revista Neuropsicología Latinoamericana, 4, 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), Year 2019 Volume XIX Issue IX Version I (G)

Figure 5:

- 251 [Prior et al. ()] , S M Prior , K D Fenwick , K S Saunders , R Ouellette , C O'quinn , S Harvey . 2011.
- 252 [García-Rodicio et al. ()] 'A comparison of reading aloud, silent reading and follower reading'. H García-Rodicio
253 , M Á Melero , B Izquierdo . 10.1080/02103702.2017.1364038. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study*
254 *of Education and Development*, 2017. 41 p. . (Which is best for comprehension)
- 255 [Miller and Schwanenflugel ()] 'A Longitudinal Study of the Development of Reading Prosody as a Dimension
256 of Oral Reading Fluency in Early Elementary School Children'. J Miller , P J Schwanenflugel . doi:10.1598/
257 rrq.43.4.2. *Reading Research Quarterly* 2008. 43 (4) p. .
- 258 [López-Escribano et al. ()] 'A predictive study of reading comprehension in thirdgrade Spanish students'. C
259 López-Escribano , M R E De Juan , I Gómez-Veiga , J A García-Madruga . 10.7334/psicothema2012.175.
260 *Psicothema* 2013. 25 (2) p. .
- 261 [Kuhn et al. ()] 'Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of
262 Fluency'. M R Kuhn , P J Schwanenflugel , E B Meisinger . 10.1598/RRQ.45.2.4. *Reading Research Quarterly*
263 2010. 45 (2) p. .
- 264 [Hale et al. ()] 'An investigation of silent versus aloud reading comprehension of elementary students using Maze
265 assessment procedures'. A D Hale , R O Hawkins , W Sheeley , J R Reynolds , S Jenkins , A J Schmitt , D
266 A Martin . 10.1002/pits.20543. *Psychology in the Schools* 2011. 48 (1) p. .
- 267 [Schwanenflugel et al. ()] 'Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading
268 of young readers'. P J Schwanenflugel , A M Hamilton , M R Kuhn , J M Wisenbaker , S A Stahl .
269 org/10.1037/0022-0663.96.1.119. *Journal of Educational Psychology* 2004. 96 p. .
- 270 [Tomsin ()] *Ciencias Naturales I ES/ 7 EP*, A L Tomsin . 2013. Buenos Aires: Longseller.
- 271 [Mosquera ()] *Ciencias Naturales I ES/ 7EP*, M Mosquera . 2013. Buenos Aires: Longseller.
- 272 [Comprehension After Oral and Silent Reading: Does Grade Level Matter? Literacy Research and Instruction]
273 'Comprehension After Oral and Silent Reading: Does Grade Level Matter?'. 10.1080/19388071.2010.497202.
274 *Literacy Research and Instruction* 50 (3) p. .
- 275 [Leibovich ()] *Dame la palabra 3*, E Leibovich . 2012. Buenos Aires: Editorial Tinta Fresca.
- 276 [Etxebarria et al. ()] 'Desarrollo de la competencia prosódica en la lectura en voz alta: importancia de las pausas'.
277 A Etxebarria , I Gaminde , A Romero , A Iglesias . 10.18239/ocnos_2016.15.2.1047. *Ocnos* 2016. 15 (2) p. .
- 278 [Ehri ()] 'Development of sight word reading: phases and findings'. L Ehri . *The Science of Reading: A Handbook*,
279 M J S A C Hulme (ed.) (UK) 2005. Blackwell Publishing Ltd. p. .
- 280 [Fletcher and Pumfrey ()] 'Differences in Text Comprehension Amongst 7-8-Year-Old Children'. J Fletcher , P
281 D Pumfrey . 10.1177/0143034388092008. *School Psychology International* 1988. 9 (2) p. .
- 282 [Rasinski et al. ()] 'Effects of Intensive Fluency Instruction on the Reading Proficiency of Third-Grade Struggling
283 Readers'. T Rasinski , D Paige , C Rains , F Stewart , B Julovich , D Prekert , W D Nichols .
284 10.1080/10573569.2016.1250144. *Reading & Writing Quarterly* 2017. p. .
- 285 [Hudson ()] 'Fluency problems: Where and how to intervene'. R Hudson . *Handbook of Reading Interventions*,
286 R O'connor, & P Vadasy (ed.) 2011. Guilford Press.
- 287 [Hernandez Sampieri et al. ()] R Hernandez Sampieri , C Fernandez Collado , P Baptista Lucio . *Metodología de*
288 *la investigación*, (México, DF) 2008. McGraw-Hill Interamericana. (4 ed.)
- 289 [Paige et al. ()] 'Interpreting the relationships among prosody, automaticity, accuracy, and silent reading
290 comprehension in secondary students'. D D Paige , T Rasinski , T Magpuri-Lavell , G S Smith .
291 10.1177/1086296x14535170. *Journal of Literacy Research* 2014. 46 (2) p. .
- 292 [Salussoglia ()] *Letras en red 5*, E Salussoglia . 2008. Buenos Aires; Santilla.
- 293 [Elgart ()] 'Oral reading, silent reading, and listening comprehension: A comparative study'. D B Elgart . *Journal*
294 *of Reading Behavior* 1978. 10 (2) p. .
- 295 [Ehri ()] 'Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary
296 learning'. L Ehri . 10.1080/10888438.2013.819356. *Scientific Studies of Reading* 2014. 18 (1) p. .
- 297 [Ehri and McCormick ()] *Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers*
298 *Reading and Writing Quarterly*, L Ehri , S McCormick . 1998. 14 p. .
- 299 [Rasinski ()] T Rasinski . *Reading Fluency Instruction: Moving Beyond Accuracy, Automaticity, and*, 2006.
- 300 [Prior and Welling ()] 'Read in your head": a vygotskian analysis of the transition from oral to silent reading'.
301 S Prior , K Welling . 10.1080/02702710121388. *Reading Psychology* 2001. 22 (1) p. .
- 302 [Perfetti ()] *Reading ability*, C Perfetti . 1985. New York: Oxford University Press.
- 303 [Rasinski et al. ()] 'Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades'. T
304 V Rasinski , A Rikli , S Johnston . 10.1080/19388070802468715. *Literacy Research and Instruction*, 2009. 48
305 p. .

12 REFERENCES RÉFÉRENCES REFERENCIAS

- 306 [Young et al. ()] 'Reading Together: A Successful Reading Fluency Intervention'. C Young , K Mohr , T Rasinski
307 . 10.1080/19388071.2014.976678. *Literacy Research and Instruction* 2015. 54 (1) p. .
- 308 [Hudson et al. ()] 'Relations among reading skills and subskills and text-level reading proficiency in developing
309 readers. Reading and Writing'. R Hudson , J Torgesen , H Lane , S Turner . doi: 10.1007/s 11145-010-9283-6.
310 *An Interdisciplinary Journal* 2012. 25 p. .
- 311 [Mccallum et al. ()] 'Silent versus oral reading comprehension and efficiency'. R S Mccallum , S Sharp , S M Bell
312 , T George . 10.1002/pits.10152. *Psychology in the Schools* 2004. 41 (2) p. .
- 313 [Repetti et al. ()] *Ta Te Ti Amigos para mí*, C Repetti , S Hurrell , D Briones . 2008. Buenos Aires: Aique.
- 314 [Sautú ()] *Teoría y medición del estatus ocupacional: escalas ocupacionales objetivas y de prestigio*, R Sautú .
315 1991. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires
- 316 [Hudson et al. ()] 'The complex nature of reading fluency: A multidimensional view'. R Hudson , P Pullen , H
317 Lane , J Torgesen . 10.1080/10573560802491208. *Reading and Writing Quarterly* 2009. 25 p. .
- 318 [Zimmerman and Rasinski ()] 'The Fluency Development Lesson: A Model of Authentic and Effective Fluency
319 Instruction'. B Zimmerman , T Rasinski . *Fluency Instruction Second Edition Research-Based Best Practices*,
320 T Rasinski, C Blachowicz, & K Lems (ed.) (New York) 2012. The Guilford Press. p. .
- 321 [Rasinski ()] *The fluent reader*, T Rasinski . 2010. New York.
- 322 [Rasinski ()] *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*,
323 T Rasinski . 2003. New York.
- 324 [Prosody] *The Reading Teacher*, Prosody . 10.1598/RT.59.7.10. 59 p. .
- 325 [Samuels ()] 'Toward a Model of Reading Fluency'. S Samuels . *What research has to say about fluency instruction*,
326 S J E Samuels & A, Farstrup (ed.) (Newark, DE, US) 2006. International Reading Association. p. .
- 327 [Laberge and Samuels ()] 'Toward a theory of automatic information processing in reading'. D Laberge , S J
328 Samuels . 10.1016/0010-0285(74)90015-2. *Cognitive Psychology* 1974. 6 p. .
- 329 [Zutell and Rasinski ()] *Training teachers to attend to their students' oral reading fluency Theory Into Practice*,
330 J Zutell , T V Rasinski . doi: 10.1080/ 00405849109543502. 1991. 30 p. .
- 331 [Perfetti and Stafura ()] 'Word knowledge in a theory of reading comprehension'. C Perfetti , J Stafura . doi:
332 10.1080/ 10888438.2013.827687. *Scientific Studies of Reading* 2014. 18 (1) p. .
- 333 [Metsala and Ehri ()] *Word recognition in beginning literacy*, J L Metsala , L C Ehri . 2013. New York: Routledge.