

Estudio comparativo de la evaluación de la lectura oral y la lectura silenciosa

Mario Salvador*

INTRODUCCION**

Si bien es cierto que, en general, se está de acuerdo en que la forma prevaeciente de la lectura es la lectura silenciosa, y que ésta es la más eficaz a la hora de comprender un texto y extraer su significado, se mantiene una polémica en torno a los dos tipos más usuales de conducta lectora, oral y silenciosa, respecto a asuntos tales como cuáles son las conductas subyacentes a cada tipo de lectura, y la forma y métodos de evaluación de cada una de ellas. Está clara la importancia de disponer de una visión objetiva de este tema, dada su repercusión en el campo de la educación y en el campo del diagnóstico de los problemas de lectura, directamente implicados en la eficacia del aprendizaje.

La mayor parte de los estudios actuales sobre la controversia entre lectura oral y lectura silenciosa son un intento de demostrar la validez del modelo psicolingüístico de lectura de K. S. Goodman (1967, 1968, 1970). Este autor afirma que se suceden tres niveles de habilidad en la evolución del proceso lector en función del uso que hagan de las dos operaciones básicas que intervienen en la lectura: la recodificación (transformación de un «input» gráfico en un «input» oral) y la de decodificación (análisis semántico del «input»). El lector principiante recodifica el «input» gráfico en un «input» oral, que a su vez decodifica para extraer su significado. En un nivel de habilidad intermedio el lector puede proporcionar el «input» oral simultáneamente a la recodifica-

ción del «input» gráfico. En un tercer nivel, cuando el lector es más experto, puede decodificar directamente el «input» gráfico; en este nivel cuando el lector lee oralmente debe decodificar primero el significado y posteriormente codificarlo como un «input» oral. Para este autor es en este último estadio en el que la lectura oral y la lectura silenciosa se convierten en procesos diferentes (Artola, 1983).

Otros autores explican el tránsito de la lectura oral a la lectura silenciosa en base a argumentaciones diferentes. En este sentido, Taylor y Connor (1982) afirman que es posible que el niño necesite oírse leer a él mismo en los estadios iniciales de adquisición de las habilidades de lectura, aunque indican que el lector joven necesita llevar a cabo un proceso de interiorización de la lectura debido a que sus funciones cambian de sociales a autodireccionales y personales. Por otra parte, Cambourne y Brennan (1982) afirman que en la lectura ocurriría algo similar a lo descrito por Luria (1961) para el habla, que es inicialmente externa y gradualmente se va volviendo interna conforme se adquiere un mayor control sobre el llamado «segundo sistema de señales». Según Cambourne y Brennan, para los lectores jóvenes es cognitivamente más fácil vocalizar un texto cuando leen oralmente, y el procesamiento silencioso de los textos se hace posible a medida que los lectores adquieren una mayor eficacia en la lectura.

Estos supuestos han encontrado alguna validación experimental en investigaciones que comparan la comprensión de ambos ti-

* Dirección del autor: Ronda de las Mercedes, 53, 6.º C. 27002 Lugo.

** Deseo expresar mi agradecimiento al Prof. Guillermo Gil Escudero por la ayuda prestada en la dirección del trabajo y análisis de datos, así como a la Prof. Teresa Artola por su ayuda en la recogida de datos y asesoramiento.



pos de lectura con muestras de sujetos de varias edades. Así Loroy-Boussion (1964) afirmó que la tarea de lectura silenciosa es más compleja que la de lectura oral para los lectores principiantes. Rowell (1975, 1976) estudió la comprensión de la lectura de sujetos de 3.º y 5.º grado, encontrando que sus puntuaciones de comprensión de lectura oral son superiores a las de lectura silenciosa. Goldman, Hogaboam, Bell y Perfetti (1980), trabajando con sujetos de 3.º, 4.º y 6.º grado observaron que la superioridad de la lectura oral tiene lugar en los primeros años del aprendizaje, en los lectores de 3.º grado; estos autores afirmaron que la diferencia principal entre las diferentes edades puede radicar en la eficacia con que se manejan los procesos de codificación verbal. Eagan (1975) observó que los mejores lectores de 3.º grado parecían entorpecidos cuando leían oralmente y mientras que la lectura oral parecía facilitar la comprensión de los lectores jóvenes. Kirkham (1977) empleó sujetos de 3.º, 6.º, 9.º y 12.º grado, encontrando que los sujetos de grados superiores obtenían puntuaciones de comprensión más altas en la lectura silenciosa que en la lectura oral, mientras que los lectores principiantes obtenían puntuaciones de comprensión más altas en la lectura oral. Por el contrario, en otros estudios no se observaron diferencias en cuanto a la comprensión entre ambos tipos de lectura (Al-Dahiry y Heerman, 1981; Conrad, 1971; Glenn, 1976; y Amoroso, 1978), si bien en estos estudios no se utilizaron muestras de varias edades, y los sujetos eran, por lo general, de cursos bajos. Elgart (1979) no encontró diferencias significativas entre la comprensión de la lectura oral y de la lectura silenciosa de sujetos de 2.º, 3.º y 4.º grado.

Aparte de la comprensión, la velocidad de lectura ha sido una medida ampliamente utilizada como estimación de la habilidad del sujeto para leer. Se ha mantenido que la lectura silenciosa eficaz tiene la ventaja de ser más rápida (Menasche, 1977; Huey, 1908; Goldman, Hogaboam, Bell y Perfetti, 1979) ya que los lectores pueden obtener directamente el significado, y al no estar preocupados por el rendimiento palabra a palabra de la lectura oral del texto, pueden ser altamente selectivos en la información muestreada del material impreso. No obs-

tante, en este sentido parece necesario tener en cuenta algunas precisiones puestas de manifiesto por la investigación experimental. Loroy-Boussion (1964) concluyó que la lectura oral de los niños es incluso más rápida que su lectura silenciosa en los primeros meses de instrucción, y atribuye este hecho a que las exigencias de la internalización de la respuesta lingüística implican una mayor dificultad en estas edades. Doehring (1976) sugirió que las letras y sílabas pueden procesarse más rápidamente si se transforman de la forma escrita a la hablada que a través del procesamiento visual directo, en los primeros dos o tres años de instrucción. Por otro lado, Menasche (1977) encontró que la lectura silenciosa es más rápida que la oral. Garabedian (1978) halló una relación significativa entre la ejecución en lectura oral y silenciosa y la velocidad de lectura silenciosa de sujetos de 7º grado; también encontró diferencias significativas entre la velocidad de lectura oral y silenciosa, ya que los sujetos de 7º grado leían más rápidamente silenciosa que oralmente. Goldman, Hogaboam, Bell y Perfetti (1980) observaron que los lectores hábiles tienen una velocidad más rápida que los menos hábiles, y que la demanda de códigos fonológicos de la lectura oral origina una codificación más lenta del texto. Juel y Holmes (1980, 1981) afirmaron que hay evidencia de que los lectores disminuyen su tiempo de procesamiento de las palabras difíciles en la lectura silenciosa comparada con la lectura oral. Por último, parece ser que hay una relación significativa entre la velocidad de lectura y la comprensión lectora (McCormick, 1977; Ghiot y Wielemans, 1978). No obstante, algunos autores (Mc Laughlin, 1969; Coke, 1974) sugieren limitaciones importantes en la utilidad de la velocidad de lectura como medida.

Como puede apreciarse en base a los datos mencionados parece que el factor evolutivo debe ser tenido en cuenta a la hora de interpretar el papel que juega la velocidad de lectura. En este sentido, Woodworth y Schlosberg (1954) han señalado que la lectura es un proceso madurativo que mejora gradualmente en presión y velocidad, y que la velocidad de lectura oral está determinada en gran parte por las exigencias del habla.

Por otra parte, parece que un factor in-

fluyente tanto en la comprensión como en la velocidad lectora es el propósito con el que el sujeto afronta la tarea de lectura. Como señala Layton (1979) la habilidad para comprender un texto es una actividad multifacética, una tarea cognitiva que, en última instancia, depende de los propósitos establecidos por el lector. Asimismo, algunos autores (Woodworth y Schlosberg, 1954; Yoakan, 1955; Layton, 1979) afirman que el propósito con el que se lee va emparejado con la flexibilidad en la velocidad de lectura. Por su parte, Menasche (1977) afirma que hay variaciones en la lectura oral y silenciosa debidas a los propósitos del lector. No obstante, parece ser que no todos los sujetos son capaces de manejar flexiblemente los propósitos con el objeto de modificar la técnica de lectura, siendo éste el caso de los sujetos con habilidades lectoras poco desarrolladas (Smith, 1967) y el caso de los sujetos de edades bajas (Myers y Paris, 1978); centrándose estos lectores más en la decodificación que en la comprensión.

La manera de evaluar uno y otro tipo de lectura es una de las cuestiones que más polémica ha suscitado, ya que es un aspecto básico a la hora de estudiar la lectura y de generalizar los resultados obtenidos. En general, las posturas se polarizan en torno a la concepción que defiende que de la evaluación de la lectura oral se puede inferir la lectura silenciosa, y a la concepción que afirma que se deben evaluar ambas lecturas por separado.

Podemos afirmar que la divergencia de opiniones sobre este aspecto comienza a partir de los estudios sobre análisis de «miscues» en la lectura oral (Goodman, 1973). El término «miscue» o desviación es empleado por primera vez por K. S. Goodman (1965), que utiliza este término en lugar del de error, ya que es menos peyorativo e implica una mala utilización de las claves gráficas, sintácticas y semánticas. Goodman y Goodman (1977) plantean que la cuestión básica consiste en si la lectura oral y la silenciosa son lo suficientemente similares como para justificar la generalización de los estudios de «miscues» a la lectura silenciosa. Goodman y sus seguidores afirman que el «miscue analysis» es un método válido para estudiar los procesos que subyacen a la lectura oral, y, consecuentemente, se pue-

den inferir a partir del mismo los procesos de la lectura silenciosa (Goodman y Goodman, 1977; Beebe, 1980; Cunningham y Caplan, 1982).

No obstante, otros autores (Cambourne, 1977; Thorndike, 1917; Bormuth, 1969; y otros) proponen métodos específicos para evaluar la lectura silenciosa, en base a que este tipo de lectura difiere de la oral. El problema se plantea al ser la lectura silenciosa un proceso encubierto, y como consecuencia de ello no poderse investigar de la misma forma que la lectura oral. Como afirma Cambourne (1977), tradicionalmente la lectura silenciosa se ha investigado sólo indirectamente, y principalmente a través de la comprensión, la cual, a su vez, se ha investigado de varias formas.

Actualmente, se viene examinando la lectura silenciosa mediante métodos basados en el procedimiento «cloze» (Taylor, 1953). Cambourne (1977), Aulls y McLean (1978), Aulls (1979), MacLean (1979) y Latour (1980) afirman que analizando los reemplazamientos de los espacios en blanco del «cloze» se puede examinar la lectura silenciosa de la misma forma que mediante el análisis de errores se examina la lectura oral.

Por otra parte, autores como Rowell (1975, 1976), Blustein (1977), Garabedian (1978), Newman (1978), Aulls y MacLean (1978) afirman que una evaluación más eficaz de la lectura debería incluir un análisis tanto de la lectura oral como de la lectura silenciosa, ya que esta última es un factor lo bastante significativo para la comprensión de los procesos mentales superiores como para ser eliminada. Siguiendo esta recomendación se han desarrollado estudios comparando los errores en la lectura oral con los reemplazamientos de un «cloze» leído silenciosamente (Dolqueist, 1976, 1977; Farren, 1977; Aulls y MacLean, 1978; Latour, 1980). Aulls y MacLean (1978) han desarrollado un procedimiento en el que se pueden comparar los errores cometidos en la lectura oral con las respuestas a un «cloze», esta técnica recibe el nombre de *Qualitative Analysis of Silent and Oral Reading* o *QASOR*.

Sin embargo, en este tipo de trabajos no se ha utilizado el mismo procedimiento para comparar la lectura oral y la lectura si-





lenciosa; los índices y medidas tomados sobre la lectura no suelen coincidir, y las muestras de sujetos empleadas se ven afectadas por una gran cantidad de variables. Todo ello hace que los resultados así obtenidos tengan una muy limitada generalización, tanto para hacer comparaciones entre los dos tipos de lectura como para comparar los resultados de distintas investigaciones. En este trabajo se pretenden salvar estos problemas metodológicos utilizando textos tipo «cloze» para evaluar tanto la lectura oral como la silenciosa. El objetivo de la investigación es examinar los efectos de la edad de los sujetos y los propósitos con los que leen sobre la comprensión lectora y la velocidad de la lectura en la lectura oral y la lectura silenciosa. Además, se pretende examinar la adecuación como técnica de evaluación del procedimiento «cloze» comparando los errores cometidos en los espacios en blanco con los cometidos como desviaciones en la lectura de las palabras impresas.

Se plantean las siguientes hipótesis en base a la revisión teórica aquí realizada. Se espera que los sujetos con edades más bajas comprendan mejor y lean más rápido cuando leen oralmente que cuando leen silenciosamente. Asimismo, se espera que los sujetos de estas edades no manejen flexiblemente distintos propósitos lectores, por lo que éstos no afectarán diferentemente a la lectura oral y a la silenciosa. Por el contrario, los sujetos de edades más altas comprenderán mejor y leerán más rápido mediante la lectura silenciosa; además estos sujetos serán capaces de manejar flexiblemente los propósitos con los que leen, así, cuando los sujetos leen con la intención de comprender un texto obtendrán puntuaciones de comprensión más altas y la velocidad de lectura será más lenta que cuando los sujetos leen con la intención de leer con precisión; igualmente, los sujetos que leen con la intención de comprender manifestarán más acentuadamente las tendencias anteriormente señaladas cuando realizan una tarea de lectura silenciosa.

Respecto al método de evaluación, se plantea la hipótesis de que los índices de comprensión extraídos de los errores cometidos en el procedimiento «cloze» no diferirán de los índices extraídos de las desviaciones lectoras de las palabras impresas.

METODO

Sujetos

Se utilizó una muestra global de 120 sujetos, de los que posteriormente se seleccionaron 60 sujetos para la realización del experimento. Los sujetos eran niñas de 2.º, 4.º y 6.º cursos de E. G. B. y su edad estaba comprendida entre los 7 y los 11 años. El nivel socioeconómico de la muestra era medio-alto.

Material

Se construyeron seis textos tipo «cloze», dos relativos a cada curso. Tres de los «clozes» se contruyeron para seleccionar los sujetos en la primera fase del experimento, y los otros tres se construyeron para la segunda fase experimental con una técnica diferente. Los textos utilizados eran narrativos, extraídos de libros de texto de Lengua de 2.º, 4.º y 6.º de E. G. B. no empleados en el Colegio.

Al objeto de aumentar el nivel de dificultad relativo a la edad de los sujetos se disminuyó el número de palabras entre espacios en blanco a medida que aumentaba la edad. Así, para 2.º de E. G. B. se omitió una palabra de cada siete, para 4.º de E. G. B. una de cada seis, y para 7.º de E. G. B. una de cada cinco.

Los textos utilizados en el experimento (2.ª fase) se dividieron en cuatro párrafos de extensión equivalente, mecanografiados alternadamente en color negro y rojo. Se mantuvo constante el número de omisiones en cada párrafo.

Diseño

Se empleó un diseño factorial con tres variables independientes, dos variables de grupo: edad (2.º, 4.º y 6.º cursos de E. G. B.) y propósitos (leer para comprender y leer para conseguir precisión), y una variable de tarea: tipo de lectura (oral y silenciosa).

Como variables dependientes se midieron la comprensión lectora y la velocidad de lectura. Para medir la comprensión se utilizaron dos índices: uno derivado del procedimiento «*Reading Miscue Inventory*» («R. M. I.») (Goodman y Burke, 1972), que



incluye tres subíndices: «no pérdida de comprensión», «pérdida parcial de comprensión» y «pérdida de comprensión»; y el «Altercue 15 Index» (Page, 1982). Ambos índices obtienen sus puntuaciones a partir del análisis cualitativo de los errores cometidos en el proceso lector, clasificándolos el primero de ellos en función de su aceptabilidad semántica, en función de si producen un cambio de significado, y en función de su autocorrección; y el segundo en función de la aceptabilidad semántica y la autocorrección (Tabla 1).

TABLA 1
Categorías de clasificación cualitativa

1. AUTOCORRECCION

Código

- Y El error se corrige con éxito.
- P Se intenta corregir sin éxito, o se abandona la respuesta correcta.
- N No ha habido intento de corrección.

2. ACEPTABILIDAD SEMANTICA

- Y El error es semánticamente aceptable en el texto.
- P El error es semánticamente aceptable en la oración, pero no lo es con las oraciones que la preceden o siguen. O el error sólo es semánticamente aceptable con la porción previa o posterior de la oración.
- N El error no es semánticamente aceptable.

3. CAMBIO DE SIGNIFICADO

- Y Indica que el error provoca un cambio en el significado.
- P Indica un cambio mínimo en el significado.
- N El error no cambia para nada el significado.

Tabla de patrones de comprensión

No pérdida 1 2 3		Pérdida parcial 1 2 3		Pérdida 1 2 3
Y+Y+N	Y+P+N	N+P+P	P+N+P	N+N+P
Y+P+P	Y+N+N	N+Y+P	P+P+P	N+N+Y
Y+P+Y	N+N+N	P+Y+N	P+Y+P	N+P+Y
Y+N+Y	Y+Y+P	P+Y+Y	P+P+N	P+P+Y
N+P+N	Y+Y+Y	N+Y+Y	P+N+N	P+N+Y
N+Y+N	Y+N+P			

Procedimiento

En la primera fase se seleccionaron los sujetos que habrían de tomar parte en la posterior fase experimental. Para realizar dicha selección se aplicaron las pruebas «cloze» construidas para este fin a 160 sujetos (40 de cada curso). Esta prueba se realizó colectivamente a cada curso, y se pidió a los sujetos que escribieran la palabra que

creyesen era la correcta para cada espacio en blanco entre paréntesis. No se dio tiempo límite para la realización. En la corrección de las pruebas se consideraron ciertos las palabras que eran semánticamente aceptables en el texto. Se seleccionaron los 20 sujetos con puntuaciones intermedias de cada curso, desechando a los 10 sujetos con mejores puntuaciones y a los 10 sujetos con peores puntuaciones, ya que se pretendía trabajar con sujetos medios. La muestra de la segunda fase quedó compuesta por 60 sujetos.

En la 2.^a fase, la aplicación individual, se pidió a cada sujeto que leyese en el texto correspondiente a su edad los párrafos de un color oralmente y los del otro silenciosamente, balanceándose las condiciones entre los sujetos. Asimismo, a la mitad de los sujetos de cada curso se le pidió que leyese con el propósito de comprender el contenido, y a la otra mitad se le pidió que leyese con el propósito de cometer el menor número de errores; se balanceó también la asignación de los sujetos a cada condición. En el caso de la lectura silenciosa el sujeto debía verbalizar la palabra correspondiente al espacio en blanco o bien decir «no sé». La lectura era grabada en cinta magnetofónica.

Posteriormente, se transcribieron las muestras de lectura. Se transcribieron tanto las palabras relativas a los espacios en blanco como los errores cometidos en la lectura de las palabras impresas. El procedimiento de transcripción era similar al del *R.M.I.* (Goodman y Burke, 1972). Se consideraron como errores las omisiones y se tenían en cuenta las autocorrecciones, fuesen éstas acertadas o no. En el caso de la transcripción de los errores derivados de la lectura de las palabras impresas se consideraron también las sustituciones y las adiciones.

Seguidamente, se procedió al cálculo de los índices de comprensión lectora, clasificando los errores en las categorías antes mencionadas. Para el caso de los subíndices derivados del *R.M.I.* los errores se computaron en uno u otro subíndice de acuerdo a patrones preestablecidos (ver tabla 1). El «Altercue 15 Index» se calculó en función de la fórmula siguiente:

$$A\ 15\ I = (\% \text{ «Supercues»} - \% \text{ «Pseudocues»}) + 100/2$$



Entendiendo por «supercues» los errores que predicen positivamente la comprensión, y por «pseudocues» los errores que predicen negativamente la comprensión. Los errores correspondían a una u otra denominación de acuerdo a criterios previos según su aceptabilidad semántica y autocorrección (ver tabla 1).

Para hallar la velocidad de lectura se cronometró el tiempo que el lector empleaba en leer los párrafos en silencio y los párrafos orales. Se utilizó la fórmula siguiente:

$n.^{\circ}$ de palabras del tipo de lectura $\times 60$

Segundos invertidos en la lectura

Velocidad =

RESULTADOS

En la Tabla 2 aparecen reflejados los estadísticos F relativos a la comparación entre la lectura oral y silenciosa de un texto tipo «cloze».

TABLA 2

Tabla de F de los índices de comprensión y velocidad obtenidos en la comparación entre la lectura silenciosa y la lectura oral

	No per	P<	Per Par	P<	Per	P<	A 15 I	P<	Veloc.	P<
T (Tipo de lectura)	0.18425	0.669	0.00172	0.967	0.40862	0.525	1.20673	0.277	0.38510	0.537
E (Edad)	0.44849	0.641	17.87869	0.000	5.54985	0.006	8.39176	0.001	4.91327	0.011
P (Propósitos)	7.30809	0.009	4.34499	0.042	0.53711	0.467	0.06106	0.806	0.84374	0.362
T×E	0.81116	0.450	0.06955	0.933	0.26163	0.771	2.59938	0.084	0.41292	0.664
T×P	0.25708	0.614	0.04444	0.834	0.63714	0.428	0.70782	0.404	0.07559	0.784
E×P	2.22935	0.117	1.68492	0.204	1.50357	0.231	0.82652	0.443	2.45294	0.096
T×E×P	0.72667	0.488	1.02191	0.367	0.13699	0.872	0.47793	0.623	0.81331	0.449

Como puede apreciarse, muy pocos de los efectos de las variables independientes resultan significativos en los diversos índices. Sólo son significativos los efectos de la variable propósitos en el índice de «No pérdida de comprensión» ($p < 0.009$), los efectos de la variable edad y de la variable propósitos en el índice de «Pérdida parcial de comprensión» ($p < 0.000$ y $p < 0.042$ respectivamente), los efectos de la variable edad en el índice de «Pérdida de comprensión» ($p < 0.006$), en el «Altercuc 15 Index» ($p < 0.001$), y en la Velocidad de lectura ($p < 0.011$). Es de destacar que la variable tipo de lectura no provocó diferencias significativas en ninguno de los índices, y que

tampoco hubo efectos significativos en ninguna de las interacciones entre las variables.

En la Tabla 3 se muestran los estadísticos F referidos a los índices de comprensión relativos a la comparación entre el procedimiento «cloze» y el procedimiento de análisis de errores cometidos en la lectura oral de las palabras impresas. Es decir, en este caso se comparan los índices extraídos de los errores cometidos en los espacios en blanco del «cloze» oral y los extraídos de los errores cometidos en la lectura oral de palabras en esos mismos párrafos. Por esta razón, no se tiene en cuenta en este análisis el índice de la velocidad lectora, ya que es la misma medida.

TABLA 3

Tabla de F de los índices de comprensión obtenidos en la comparación entre el procedimiento «cloze» y el análisis de errores de las palabras impresas

	No per	P<	Per Par	P<	Per	P<	A 15 I	P<
T (Procedimiento)	11.18572	0.002	0.28315	0.597	11.51308	0.001	22.32298	0.000
E (Edad)	0.23784	0.789	6.56989	0.003	4.40065	0.017	1.55226	0.221
P (Propósitos)	2.24252	0.140	2.58990	0.113	0.01957	0.889	0.01602	0.900
T×E	0.31536	0.731	0.34379	0.711	0.54808	0.581	1.54771	0.222
T×P	0.15891	0.692	0.66232	0.419	1.26191	0.266	0.34848	0.557
E×P	0.92782	0.402	1.27690	0.287	0.95239	0.392	0.04300	0.958
T×E×P	0.03874	0.962	0.79873	0.455	0.35916	0.700	0.04642	0.955

En el análisis de esta comparación entre procedimientos resulta altamente significativa la diferencia entre los índices extraídos a partir de procedimientos diferentes, excepto en el índice de «pérdida parcial de comprensión»; las puntuaciones de comprensión son netamente más elevadas cuando los índices son extraídos a partir de los errores de la lectura de palabras impresas. Asimismo, resultan significativos los efectos de la variable edad sobre la comprensión medida a través de los índices de «Pérdida parcial» y «Pérdida» ($p < 0.003$ y $p < 0.017$ respectivamente). No se encontraron diferencias significativas en ninguna de las interacciones entre las variables, al igual que en la anterior comparación.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Respecto a la comparación entre la lectura oral y la lectura silenciosa (Tabla 2) no hay efectos significativos en ninguna de las interacciones entre las tres variables en ninguna de las medidas utilizadas.

En este sentido, sólo resultaría confirmada la hipótesis que hacía referencia a que en las edades bajas los sujetos no manejarían flexiblemente los propósitos con los que leen y que, por tanto, tampoco éstos tendrían efectos diferenciales en la lectura oral y silenciosa, apoyando así la afirmación de Myers y Paris (1978) de que estos sujetos se centran más en los propósitos de decodificación del «input» gráfico.

Respecto al resto de las interacciones es posible que la falta de efectos significativos se deba a la variable de tarea, ya que la lectura de textos tipo «cloze» puede implicar un proceso lector bastante diferente al de la lectura de textos más naturales, debido a que en los «clozes» la tarea es esencialmente inferencial, el sujeto debe poseer la madurez lectora suficiente como para prescindir de las claves gráficas y poder seguir haciendo predicciones en su ausencia.

No obstante, aunque no se confirma la hipótesis relativa a la interacción entre la edad de los sujetos y el tipo de lectura, las puntuaciones en las diferentes condiciones experimentales indican que los resultados respecto a la interacción se dan en la tendencia y dirección esperadas. Los sujetos de edades superiores obtenían puntuaciones de

comprensión ligeramente más altas en la lectura silenciosa, mientras que en los sujetos de edades más bajas las puntuaciones de comprensión eran más altas en la lectura oral. A pesar de ello, estas diferencias no son significativas, y, en este sentido, los resultados obtenidos apoyarían los encontrados por otros autores (Kiss, 1975; Elgart, 1979) que no observan interacciones significativas entre el tipo de lectura (oral y silenciosa) y la edad de los sujetos. Por el contrario, nuestros resultados no coinciden con los de otras investigaciones que han puesto de manifiesto la influencia de esta interacción (Loroy-Boussion, 1964; Goldman, Hoggaboam, Bell y Perfetti, 1980; Kirkham, 1977). Es necesario tener en cuenta que en ninguna de estas investigaciones se había utilizado el procedimiento «cloze» para comparar ambos tipos de lectura.

Respecto a los propósitos, aparte del posible efecto distorsionante del «cloze», habría que buscar explicaciones que justificasen la falta de efectos significativos relativas a las instrucciones dadas a los sujetos, ya que no puede controlarse la interpretación subjetiva que de ellas hace cada lector. En este sentido, el de informar al lector de que debe intentar comprender el texto puede incitar a extraer sólo una idea general y no a profundizar en el contenido. Por lo que en estudios posteriores habría que dar instrucciones a los sujetos encaminadas hacia la consecución de una meta específica. Podría resultar también que los sujetos de las edades empleadas en este trabajo no posean la madurez y flexibilidad suficientes como para manejar indistintamente dos propósitos diferentes. Por último, es posible que los dos tipos específicos de propósitos aquí manejados no impliquen diferencias importantes, ya que, por una parte el leer correctamente ha de suponer cierto grado de comprensión del texto, y, por otra parte, dado que los índices de comprensión utilizados se basan en el análisis cualitativo de los errores, el tipo de errores cometidos bajo uno y otro propósito pueden no ser tan diferentes. A este respecto, parece interesante investigar los efectos de esta variable desde una perspectiva más amplia en la que se manejase una gama mayor de propósitos, ya que, aunque son poco notables, en los efectos principales de la variable propósi-





tos hay diferencias significativas, en concreto en el índice de «No pérdida de comprensión» ($p < 0.009$) y en el de «Pérdida parcial» ($p < 0.042$).

En lo referido a la medida de la velocidad de lectura sólo se obtuvieron resultados significativos en los efectos principales de la variable edad ($p < 0.011$), resultando que a medida que aumenta la edad los sujetos leen en general más rápido. No obstante, parece que la velocidad lectora no es una medida muy adecuada cuando se utilizan textos «cloze», ya que la naturaleza inferencial de la tarea limita la validez de esta medida.

La explicación aducida de que la lectura de textos tipo «cloze» puede distorsionar el proceso lector usual de los sujetos parece apoyada por la ausencia de diferencias significativas aun cuando sólo se tienen en cuenta los efectos principales de la variable tipo de lectura en todos los índices. Por otra parte, este supuesto se ve confirmado cuando se comparan los errores cometidos en los espacios en blanco de un «cloze» con los errores cometidos a partir de la lectura de palabras impresas. Tal como puede apreciarse en la Tabla 3, los efectos principales de la variable procedimiento, que se corresponden a los dos tipos de errores mencionados, muestran diferencias altamente significativas ($p < 0.01$) en todos los índices de comprensión, excepto en el de «Pérdida parcial» que, por otra parte, es el menos relevante. Estos resultados rechazan la hipótesis planteada de que no habría diferencias significativas entre ambos procedimientos. Los sujetos alcanzan puntuaciones mucho más altas en los índices de comprensión cuando estos provienen del análisis de errores de las palabras impresas; por el contrario, las puntuaciones en el índice de «Pérdida de comprensión» son más bajas en los errores del «cloze». Esto indica que los sujetos comprenden mejor cuando leen las palabras impresas que cuando tienen que inferir las palabras omitidas medidas a través de los espacios en blanco del «cloze».

Los resultados obtenidos en este segundo análisis no apoyan los encontrados en otros estudios que comparan la evaluación de la lectura mediante un método de análisis de los errores en la lectura oral con la evaluación a partir de los errores cometidos en los

huecos del «cloze» (Dolqueist, 1976, 1977; Farren, 1977; Zinck, 1977; Robertson, 1977; y Latour, 1980). Estos estudios encuentran que los sujetos emplean de forma similar las claves sintácticas y semánticas en las dos tareas (Dolqueist, 1977; Farren, 1977) y que los patrones globales de los errores muestran una similitud relevante entre los resultados de los dos procedimientos (Robertson, 1977; Zinck, 1977). Ahora bien, podría ser que el «cloze» utilizado en este trabajo distorsione más el proceso lector que el «cloze» utilizado en estos estudios, ya que algunos de ellos emplean una variedad de «cloze» que recibe el nombre de «cloze progresivo». Este tipo de «cloze» proporciona más contexto y redundancia lingüística previos a los espacios en blanco, ya que sólo omiten palabras en los párrafos del medio y final del texto.

Por otra parte, hay que resaltar que no se encontraron diferencias significativas para el resto de las variables y sus interacciones. Las explicaciones a estos hechos podrían ser las mismas comentadas para el caso del primer análisis. No obstante, resulta curioso que en este segundo análisis entre procedimientos los efectos principales de la variable edad no fuesen significativos más que en los índices de «Pérdida parcial» y «Pérdida de comprensión» ($p < 0.003$ y $p < 0.017$ respectivamente), manifestándose en un aumento de pérdida de comprensión en las edades más bajas.

Es posible que la diferencia entre los procedimientos se deba a la falta de hábito de los lectores en la lectura de textos tipo «cloze», ya que usualmente se enseña a leer en textos naturales. En este sentido, la ausencia de claves gráficas podría suponer una dificultad reseñable. Este efecto distorsionante de los textos «cloze» ha sido señalado por Cambourne y Brennan (1982).

Los resultados de este trabajo nos llevan a señalar algunas conclusiones de interés. Hasta el momento no puede concluirse que la lectura oral y la lectura silenciosa puedan ser evaluadas mediante el mismo procedimiento, debido en parte al problema inherente del proceso lector silencioso, que lo hace difícilmente asequible. Será necesario desarrollar posteriores investigaciones que estudien este aspecto, utilizando para ello procedimientos que exijan tareas similares

a las implicadas en la lectura de textos naturales, de modo que reflejen procesos lectores equivalentes. Mientras tanto se sugiere que, ya que los textos «cloze» han dado resultados esperanzadores en anteriores estudios, se utilicen variantes que solventen lo más adecuadamente las dificultades aquí reseñadas. En este sentido, los «clozes progresivos» podrían ser una alternativa válida,

ya que proporcionan más redundancia lingüística al lector, contrarrestándose así los efectos perniciosos de la ausencia de claves gráficas en los huecos. Asimismo, nuestros resultados inducen a cuestionar investigaciones precedentes que han utilizado el procedimiento «cloze» o que han comparado ambos tipos de lectura mediante procedimientos distintos.



Resumen

El propósito de este trabajo es comparar los procesos implicados en la lectura oral y en la lectura silenciosa, teniendo en cuenta factores tales como la edad de los sujetos, (se trabaja con individuos de 2.º, 4.º y 6.º cursos de E. G. B.), y el propósito o intención con la que se lee. Se emplean tests tipo «cloze», en los que los sujetos tienen que completar (predecir) los espacios en blanco del texto. Las puntuaciones se obtienen del análisis de los errores cometidos en ambos tipos de lectura, según un método derivado del de Goodman y Burke (1973); como medidas se toman la comprensión lectora y la velocidad de lectura. Por último, se ofrecen una serie de conclusiones respecto a los tipos de lectura, respecto al procedimiento de evaluación y respecto a las medidas utilizadas.

Summary

The aim of this work is to compare the processes implied in oral reading and silent reading, considering factors as age, (it works with individuals of 2.º, 4.º and 6.º grades of E. G. B.) and the purpose of reading. We use cloze tests, in that the subjects have to complete («to guess») text's gaps. Scores are obtained from miscue analysis of both reading types, following a method derived from Goodman and Burke (1973); the measures employed are reading comprehension and reading speed. Finally, a series of conclusions about reading types, about evaluation procedure, and about the measures employed are offered.

Résumé

Le but de ce travail est la comparaison des processus sous-jacents à la lecture oral et à la lecture silencieuse. On examine des sujets appartenant aux cours 2ème, 4ème et 6ème de l'école obligatoire. On utilise des tests de closure, obtenant des scores suivant la méthode de Goodman y Burke (1973). Quelques conclusions sur les différents types de lecture, la procédure d'évaluation et les mesures utilisées sont offertes.

Referencias

- AL-DAHIRY, S. A., y HEERMAN, Ch. E.: «Literal-Inferential Comprehension Achievement in the Modes of Listening, Oral Reading and Silent Reading», *Reading Improvement*, 1981, 18, (2), 110-114.
- AMOROSO, H. C.: *A psycholinguistic analysis of the oral and silent reading performance of selected standard IV subject in Trinidad and Tobago. West Indies*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Wisconsin-Madison, 1978.
- ARTOLA, T.: *Análisis de los errores en la lectura oral*. Memoria de licenciatura. Universidad Complutense de Madrid, 1983.
- AULLS, M. W.: *Qualitative analysis of reading? Why bothers?* Comunicación presentada en el Consejo Nacional de Lectura, 1979 b.
- AULLS, M. W., y MACLEAN, M.: QASOR: «Qualitative Analysis of Silent and Oral Reading Behaviors». Artículo no publicado, 1978.
- BEEBE, M. J.: «The effect of different types of substitution miscues on reading», *Reading Research Quarterly*, 1980, 15 (3), 324-326.

- 
- BLUSTEIN, E. S.: *Reading as a psycholinguistic process: A study of the relationship between problem solving and oral reading strategies in sixth-grade children*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Columbia Teachers College, 1977.
- BORMUTH, J. R.: «Factor validity of cloze test as measures of reading comprehension ability», *Reading Research Quarterly*, 1969, IV, 350-365.
- CAMBOURNE, B.: *Some psycholinguistic dimensions of the silent reading process: A pilot study*. Comunicación presentada en la Reunión de la Conferencia Australiana sobre Lectura. Melbourne, 1977.
- CAMBOURNE, B., y BRENNAN, R.: «Coping with cloze: A study of how pupils of different levels of reading proficiency process in complete texts». Artículo no publicado. Universidad de Wollongong, 1982.
- COKE, E.E.UU.: «The effect of readability on oral and silent reading rate», *Journal of Educational Psychology*, 1974, 66 (3), 406-409.
- CONRAD, R.: «The effect of vocalizing on comprehension in the profoundly deaf», *British Journal of Psychology*, 1971, 62 (2), 147-150.
- CUNNINGHAM, J. W. y CAPLAN, R. M.: «Investigating the concurrent validity of miscue analysis as a measure of silent reading processes», *Reading World*, 1982, 21 (4), 299-310.
- DOEHRING, D. G.: «Acquisition of rapid reading responses», *Monographs of the Society for Research Development*, 1976, 41,2, (165), 1-54.
- DOLQUEIST, M. E.: *A psycholinguistic study of oral reading and cloze responses of fourth-grade disabled readers, average second-grade readers, and average fourth-grade readers*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Kansas, 1976.
- EAGAN, R.: «An investigation into the relationship of the pausing phenomena in oral reading and reading comprehension», *The Alberta Journal of Educational Research*, 1975, 21 (4), 278-288.
- ELGART, D. D.: «Oral reading, silent reading and listening comprehension: A comparative study of learning disabled students with modality preferences». Tesis doctoral no publicada. Universidad de Temple, 1979.
- FARREN, S. N.: *A study of reading errors using Goodman's miscue analysis and cloze procedure*. Comunicación presentada en la Reunión de la Asociación Irlandesa de Lectura (Dublín, Irlanda, 6-8, de octubre de 1977).
- GARABEDIAN, H.: *An investigation of the relative efficiency of silent and oral reading performance in grade 7*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Connecticut, 1978.
- GHIOT, C., y WIELEMANS, L.: «Vitesse de lecture et compréhension», *Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie*, 1978, 40, (163-164), 81-94.
- GLENN, J. C.: *A psycholinguistic analysis of the effect of silent and oral reading on the comprehension and oral reading miscues of average fourth-grade readers*. Tesis doctoral no publicada. Universidad del Sur de California, 1976.
- GOLDMAN, S. R.; HOGABOAM, T. W.; BELL, L. C., y PERFETTI, C. A.: «Short-term retention of discourse during reading», *Journal of Educational Psychology*, 1980, 72 (5), 647-655.
- GOODMAN, K. S.: «Reading: A psycholinguistic guessing game», *Journal of the Reading Specialist*, 1967, 6, 126-235.
- GOODMAN, K. S.: *The psycholinguistic nature of the reading process*. Universidad Estatal de Wayne, 1968.
- GOODMAN, K. S.: «Psycholinguistic universals in the reading process», *Journal of Typographic Research*, 1970 b, 4, 103-110.
- GOODMAN, K. S.: «Miscues: Windows of the reading process», en K. S. Goodman (ed): *Miscue Analysis: Applications to reading Instruction*. Urbana, III: Cámara de compensación de ERIC sobre Habilidades de Lectura y Comunicaciones, Consejo Nacional de Profesores de Inglés, 1973.
- GOODMAN, Y. M., y BURKE, C.: *Reading Miscue Inventory manual*. Nueva York: MacMillan & Co., 1972.
- GOODMAN, K. S., y GOODMAN, Y. M.: «Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading», *Harvard Educational Review*, 1977, 47 (3), 317-333.
- HUEY, E. B.: *The psychology and the pedagogy of reading*. Nueva York, MacMillan, 1908. (Reeditado por el M. I. T., Cambridge, Mass., 1968.)
- JUEL, C., y HOLMES, B.: *Comparison of processing strategies in oral and silent reading by good and poor readers*. Comunicación presentada a la Reunión Anual de la Asociación para la Investigación de la Educación Americana (Boston, MA. Abril, 7-11, 1980).
- JUEL, C., y HOLMES, B.: «Oral and silent reading of sentences», *Reading Research Quarterly*, 1981, 16 (4), 545-568.
- KIRKHAM, S. G.: *A comparison of silent reading, oral reading and listening comprehension of students in grades 3, 6, 9, and 12*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Wisconsin-Madison, 1977.
- KISS, J. A.: «A study of the ability of the second, fourth, and sixth grade children to-comprehend a temporally reversed syntactic structure under aural, oral reading, and silent reading conditions», *Dissertation Abstracts International*, 1975, 36 (6A). 3516.
- LAYTON, J. R.: *The psychology of learning to read*. Academic Press Inc., 1979.
- LATOUR, C.: *An exploratory study of the constructs underlying the progressive cloze assessment procedure*. Comunicación para el grado Master de Educación en Lectura, Universidad Mc Gill, 1980.
- LOROY-BOUSSION, A.: «L'interiorisation de la lecture entre 5 et 8 ans», *Journal de Psychologie Normal et Pathologique*, 1964, 61 (3), 295-312.
- LURIA, A. R.: *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. Nueva York: Liveright Publishing Co., 1961.
- MACLEAN, M.: «QASOR: A framework for the qualitatively analyzing silent and oral reading», *Language Arts*, 1979, 276-282.
- MCCORMICK, C. M.: *The relationship between speed and accuracy of word recognition and literal comprehension in beginning readers*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Minnesota, 1977.
- MCLAUGHLIN, G. H.: «Reading at impossible speeds», *Journal of Reading*, 1969, 12, 449-454 y 502-510.
- MENASCHE, L.: *Aspects of the reading process: Reading comprehension in adult (French) learners of the English as a foreign language: A comparison of reading aloud and silent reading*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Cambridge, 1977.
- MYERS, I. M., y PARIS, S.: «Children's metacognitive knowledge about reading», *Journal of Educational Psychology*, 1978, 70 (5), 680-690.

- NEWMAN, H.: «Oral reading miscue analysis is good but not complete», *The Reading Teacher*, 1978, 31, 883-886.
- PAGE, W. D.: *The Altercue Comprehension Technique*. Universidad de Connecticut, 1982.
- ROBERTSON, M.: *Psycholinguistic dimensions of the silent reading process. A comparison of silent and oral reading processes as measured by CLOZE technique on the C. R. A. P. test and the R. M. I.* Estudio independiente, Diploma de Lenguaje de la Lectura, segundo semestre 1977.
- ROWELL, E. H.: «The relationship between silent and oral reading comprehension in grades three and five», *Dissertation Abstracts International*, 1975, 35 (11-A), 6946-6947.
- ROWELL, E. H.: «Do elementary students read better orally or silently?», *The Reading Teacher*, 1976, 29 (4), 367-370.
- SMITH, H. K.: «The responses of good and poor readers when asked to read for different purposes», *Reading Research Quarterly*, 1967, 3, 53-83.
- TAYLOR, W. L.: «Cloze procedure: A new tool for measuring readability», *Journalism Quarterly*, 1953, 30, 415-433.
- TAYLOR, N. E., y CONNOR, U.: «Silent versus oral reading: the rational instructional use of both processes», *Reading Teacher*, 1982, 35 (4), 440-443.
- THORNDIKE, E. L.: «Reading as reasoning: A study of the mistakes in paragraph reading», *Journal of Educational Psychology*, 1917, 8, 323-332.
- WOODWORTH, R. S., y SCHLOSBERG, H.: *Psicología Experimental*. Eudeba, 1954.
- YOAKAN, G. A.: *Basal reading instruction*. Nueva York: McGraw-Hill, 1955.
- ZINCK, R.: *An investigation of semantic and syntactic language cues utilized during oral and silent reading*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Georgia, 1977.

