

Velocidad de lectura. ¿Falta una tecnología educacional adecuada para América Latina?

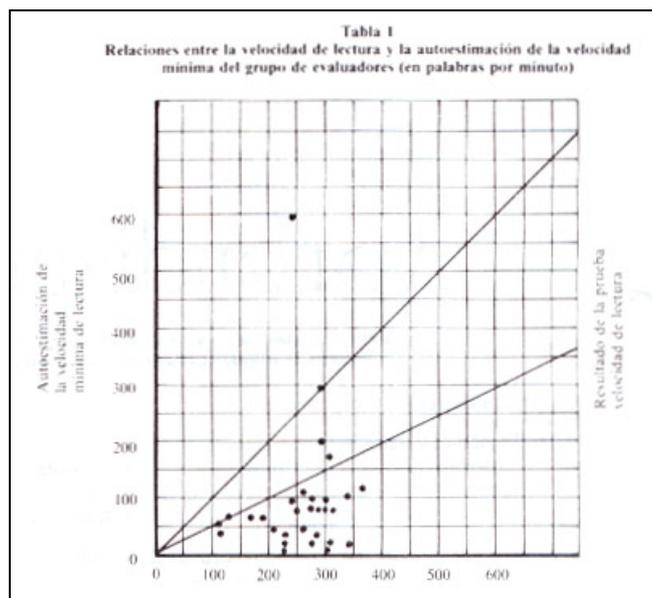
Ernesto Schiefelbein *

No es frecuente ver en los programas de estudio sugerencias o referencias respecto a la velocidad de lectura. Tampoco hay investigaciones sobre el tema. La velocidad de lectura podría tener una creciente importancia en la medida en que existe una verdadera explosión en la comunicación por escrito. Es posible que el éxito en la continuación de estudios de nivel postsecundario esté cada vez más estrechamente vinculado con esa habilidad y lo mismo podría decirse en relación con diversas ocupaciones del sector servicios.

Tampoco se examina el grado en que se comprende lo leído. Esto es, quizá, más importante, porque se podría argumentar que la velocidad de lectura difiere de comprender adecuadamente lo leído, aunque algunos especialistas señalan que las técnicas de lectura rápida permiten incrementar el nivel de comprensión (al menos cuando no se trata de textos técnicos especializados) ya que la atención sólo se concentra en los aspectos clave.

Pero la preocupación que lleva a presentar este trabajo es el resultado de haber aplicado durante 1980 una prueba de velocidad y comprensión. Se aplicó la primera encuesta a un grupo de especialistas que trabajaban en evaluación educacional en América Latina. Dos tercios de ellos opinaron que "el número mínimo de palabras que cree leer habitualmente por minuto" era inferior a 100. Un tercio de ellos señaló que era inferior a 50. Es decir la mayoría creía leer a menos velocidad que la que tiene una buena secretaria cuando escribe a máquina o a la que debe leer un niño al terminar su educación primaria. Afortunadamente, la velocidad con que leían era substancialmente mayor. Como se puede apreciar en la **Tabla 1**, sólo 4 de los 30 casos estimaron leer a velocidades superiores a la mitad de la velocidad con que realmente leían.

* El Doctor Ernesto Schiefelbein trabaja en el Centro de Investigaciones de Desarrollo de la Investigación –CIDE- en Santiago de Chile.



Es interesante señalar que todos los que creían leer a 100 o más palabras por minuto (nueve casos) tenían una velocidad efectiva de lectura de más de 240 palabras por minuto. Por otra parte, la **Tabla 2** muestra que aquellos que tuvieron altos niveles de comprensión (seis o siete puntos en una escala de cero a ocho) tenían velocidades superiores a las 240 palabras por minuto. Por otra parte, bajos niveles de comprensión estaban asociados con un menor promedio de velocidad, así como con una mayor dispersión en los resultados de la prueba.

En la **Tabla 3** se presentan resultados similares para un grupo de investigadores que trabajaban para oficinas de planeamiento de la educación. Mientras el grupo de evaluadores representaban países de América del Sur, el grupo de investigadores provenía del resto de América Latina.

En esta segunda oportunidad en la administración de la prueba se mencionó más la palabra velocidad que la palabra comprensión. Ello explica, quizá, que se haya obtenido un mayor promedio de velocidad (317 palabras en vez de 254), pero que el promedio de comprensión haya bajado desde 5 respuestas, en el primer caso, a poco más de 4 en el segundo. En otras palabras, ambos grupos alcanzarían un resultado similar en el conjunto de ambas pruebas.

En una aplicación reciente realizada en Chile se constató también un desconocimiento de la velocidad estimada de lectura. 25 de 36 casos estimaron que su velocidad mínima era de 100 o menos palabras por minuto, cuando su promedio fue de 333. En pocos casos se estimó leer a velocidades superiores a la "mitad" de la velocidad con que realmente leían.

No se observa en la **Tabla 5** una relación clara entre comprensión y velocidad de lectura. En este caso no se advirtió con mucha claridad que podría haber relación entre ambos aspectos de la lectura ni se dijo que leyeran con el cuidado suficiente como para entender lo leído.

Tabla 2
Relaciones entre la velocidad de lectura y el nivel de comprensión del grupo de evaluadores

Nivel de comprensión (0 a 8)	Velocidad de lectura (palabras por minuto)				Total de casos
	Menos de 240	240 a 270	271 y más	Promedio	
7		1	1	280	2
6	1	3	2	259	6
5	3	—	6	269	9
2 a 4	6	3	5	239	14
Total: 4,45	10	7	14	254	31

Tabla 3
Relaciones entre la velocidad de lectura y la autoestimación de la velocidad mínima de lectura del grupo de investigadores

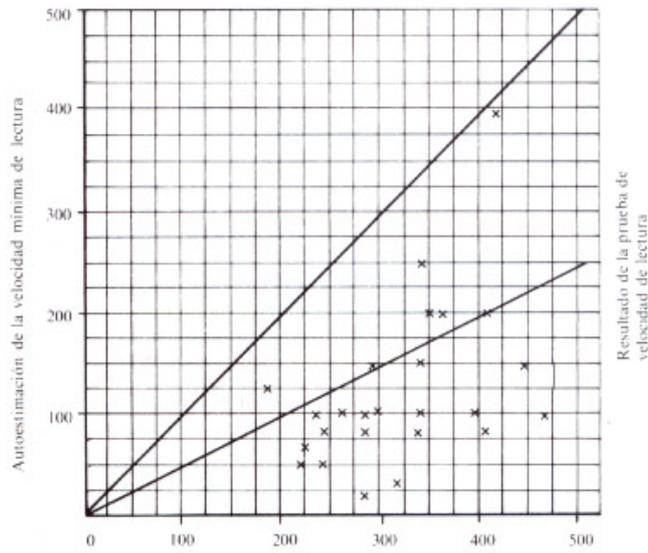


Tabla 4
Relaciones entre la velocidad de lectura y el nivel de comprensión del grupo de investigadores

Nivel de comprensión (0 a 8)	Velocidad (palabras por minuto)				Total de casos
	Menos de 250	250 a 349	350 y más	Promedio	
6	2	2	—	273	4
5	1	3	2	305	6
4	3	2	3	317	8
2 a 3		4	3	351	7
Total: 4,24	6	11	8	317	25

Nota: Relación inversa entre velocidad y comprensión. Probable sobreestimación velocidad normal.

Tabla 5
Relaciones entre velocidad de lectura y nivel de comprensión de un grupo de evaluadores e investigadores (25 de agosto de 1981)

Grupos	Nivel de comprensión (0 a 8)	Velocidad (palabras por minuto)				Total de casos
		Menos de 250	250 a 249	350 y más	Promedio	
Evaluadores chilenos	8	—	1	—	312	1
	7	—	1	1	420	2
	6	1	2	1	275	4
	5	1	6	1	312	8
	4	—	2	2	378	4
	3	—	—	2	353	2
Evaluadores sudamericanos	6	1	1	—	283	2
	4	1	2	1	324	4
	3	—	1	—	279	1
Investigadores chilenos	5	—	—	1	426	1
	4	—	—	1	351	1
	2	—	—	2	382	2
Total	4,75	4	16	12	333	32

A pesar de la consistencia de los resultados, ellos no permiten generalización alguna. Lo que sí sugieren, es la necesidad de explorar, en mayor detalle, cuál es la verdadera situación que existe en América Latina, en las diversas instituciones y especialistas, con respecto a la velocidad y comprensión de lectura. Los resultados obtenidos con ambos tipos de especialistas, que son líderes en sus respectivas especialidades, deben constituir una llamada de atención sobre este problema.

Si las estimaciones sobre la velocidad con que lee cada uno estaban tan equivocadas es posible suponer que estimaciones sobre las velocidades con que pueden leer los de diversas edades tendrán que ser aun mucho más distantes de lo que señalan las investigaciones y antecedentes disponibles sobre el tema.

Referencias Bibliográficas

- Ebert, M.K., "An investigation of the causal relationships among locus of control, environmental motivators, engaged reading time, and reading ability". Tesis doctoral no publicada, University of Pittsburgh. 1980.
- Frase, L. T., "Paragraph organization of written materials: The influence of conceptual clustering upon the level and organization of recall", **Journal of Educational Psychology**, 1969, N° 60, págs. 394-401.
- Friedman, M.P. y Greitzer, F.L., "Organization and study time in learning from reading", **Journal of Educational Psychology**, 1972, N° 63, págs. 609-616.
- Karweit, N.I. y Slavin, R.E., "Measuring time oil task: Issues of timing, sampling and definition", Trabajo presentado en el congreso de la American Educational Research Association, Boston, abril 1980.
- Kulhavy, R.W.; Schmid, R.F. y Walker, C.H., "Emporal organization in prose", **American Educational Research Journal**, vol. 14, N° 2, págs. 115-123.
- Leinhardt, G.; Zigmund, N. y Cooley, W.W., "Reading instruction and its effects", **American Educational Research Journal**, 1981, vol. 18, N° 3, págs. 343-361.
- Rothkopf, E.Z., "Some theoretical and experimental approaches to problems in written instruction", en J.D. Krumboltz (Ed.), **Learning and the educational process**. Chicago: Rand McNally, 1965.