

## Comprensión de textos y velocidad lectora Aproximaciones y explicación de parte

---

Hernán Becerra Salazar<sup>1</sup>

### Introducción

En los últimos años la enseñanza de la lectura se ha asumido como un proceso de transacción e interacción entre el lector y el texto, a partir del modelo psicolingüístico de Kenneth Goodman, cuyos temas básicos definen el uso del lenguaje como elemento de interacción social, es decir, *“un lector comprende un texto cuando reconoce e identifica los significados, los universos implícitos y explícitos; cuando puede relacionarlos con lo que ya sabe, con lo que le interesa y con el mundo que lo rodea, y los operativiza a través de ejemplos, traducciones, comparaciones, transferencias, enunciados u otro medio que le permita expresar sus aprendizajes”*.<sup>2</sup>

En este sentido, el Ministerio de Educación del Perú ha definido el enfoque pedagógico de la competencia referida a la comprensión de textos como la construcción de significados en la interacción con la diversidad de textos y los mensajes expresados mediante distintos códigos.

Así, mediante el actual Diseño Curricular Nacional<sup>3</sup> (DCN) de la Educación Básica Regular (EBR), se busca que los estudiantes sean capaces de leer, comprender interpretar, construir significados, procesar información a partir de la interacción con los diferentes códigos y referentes culturales y sociales (señales, pinturas, gráficos, cuadros, esquemas y toda la diversidad textual), en relación con sus experiencias de vida y el entorno que los rodea, con el fin de formar capital humano, mejorar sus condiciones de vida, ejercer ciudadanía y utilizar racionalmente el capital natural y cultural de sus localidades.

Este proceso incluye estrategias para identificar y extraer información importante, hacer inferencias, sacar conclusiones, emitir juicios críticos, resolver dilemas morales, enjuiciar la posición de los demás y reflexionar sobre el proceso mismo de comprensión. Esto supone, entonces, enfatizar sobre procesos cognitivos superiores y acciones que evidencien, a modo de indicadores, cómo y cuan bien se están desarrollando tales procesos.

---

<sup>1</sup> Licenciado en Educación por la PUCP; Literato de la UNMSM. Actualmente concluye la maestría en Literatura Peruana y Latinoamericana en esta última casa de estudios y un postgrado en Políticas Educativas y Desarrollo Regional en la PUCP. Es coordinador regional de la sección peruana de EDUCADIA. Trabaja como consultor en la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación del Perú.

<sup>2</sup> BECERRA, Hernán *et al.* *Para entender la comprensión de textos*. Revista CRECER, 1998.  
En: [http://www.minedu.gob.pe/umc/publicaciones/revista/revcrecer\\_01.pdf](http://www.minedu.gob.pe/umc/publicaciones/revista/revcrecer_01.pdf)

<sup>3</sup> Ministerio de Educación del Perú. *Diseño Curricular Nacional*. Educación Básica Regular. (2005) Lima.

El énfasis en los procesos de aprendizaje conducentes al logro de las competencias, capacidades y actitudes; así como la reflexión metacognitiva sobre los primeros para una intervención oportuna con carácter formativo, se explicita en muchos diseños curriculares de América Latina<sup>4</sup>, desde las primeras reformas de la década del 90 hasta las más recientes en varios países de la Región, con el propósito de formar capital humano y responder a las demandas de la sociedad del conocimiento.

En consecuencia, esta ruptura con un currículo centrado en contenidos como objetivos de aprendizaje, cuyo acento estaba puesto en la fijación mnemotécnica y su evocación o declaración conceptual, que privilegiaba los resultados o productos de aprendizaje sin considerar muchas veces los procesos de aprendizaje, se da de manera gradual en las instituciones educativas de la Región y aún persiste en muchas de ellas, especialmente en el Perú.

Hay muchos estudios como evidencias científicas<sup>5</sup>, además de las empíricas, que traen a la luz prácticas educativas que todavía se ejecutan en las aulas, como la adquisición de la lectura y la escritura a partir de palabras y frases sin sentido, descontextualizadas, carentes de situaciones y propósitos comunicativos reales. Es notable aún el predominio del método silábico, el copiado o la transcripción mecánica de letras y palabras (las martirizantes planas) ajenos a toda situación comunicativa real o auténtica, la revisión o retroalimentación de los procesos y resultados de aprendizaje, si es que la hay, de aspectos normativos como la gramática y la ortografía. Si el alumno ya adquirió las habilidades de lectura y escritura o la apropiación de los códigos, se verifican principalmente la destreza codificadora, a través de percentiles ortográficos, dictados de oraciones; y la destreza decodificadora, casi siempre en tiempo real, mediante la lectura oral, la misma que debe ser veloz, fluida y "de corrido".

Por lo tanto, debe entenderse que cuando se habla de comprensión de textos esta no debe limitarse "...a la simple decodificación de signos ni de su pronunciación modulada, sino entenderla como capacidad de comprender e interpretar los textos escritos, de relacionarlo con la vida y con la propia visión que tenemos de las cosas".<sup>6</sup>

## **Las capacidades fundamentales**

El programa curricular de Comunicación Integral del DCN está organizado en logros de aprendizaje centrados en competencias,

---

<sup>4</sup> FERRER, Guillermo. *Aspectos del currículum prescrito en América Latina*: revisión de tendencias contemporáneas en currículum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos. Pág. 10. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe y Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación. PREAL-GTEE, Octubre de 1999.

<sup>5</sup> Ministerio de Educación del Perú. *Factores asociados al rendimiento estudiantil*. Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2003) *Documento de trabajo, UMC N° 9*, Lima.

<sup>6</sup> FERNÁNDEZ, P. (2003) Experiencias de movilización social a favor de la comprensión lectora. Pág. 3. Comisión sobre calidad y equidad educativa del Consejo Nacional de Educación. Lima.

capacidades y actitudes. En el caso de la competencia referida a la Comprensión de Textos, esta se organiza en 3 capacidades fundamentales, cuya complejidad es progresiva y transversal a lo largo del año académico y a todos los grados y ciclos de la Educación Primaria. Cabe señalar que las capacidades fundamentales responden a los niveles de comprensión lectora más reconocidos: literal o textual, inferencial y crítico o evaluativo.

Las capacidades fundamentales de Comunicación Integral, en este caso las de Comprensión de Textos, se traducen como aquellos aprendizajes básicos o nacionales que por su naturaleza transversal e instrumental, puesto que atraviesan los contenidos de las demás áreas y permiten el desarrollo de nuevos aprendizajes para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, deben ser logrados por todos y cada uno de los estudiantes de nuestro país.

A continuación se presenta un cuadro con las capacidades fundamentales referidas a la Comprensión de Textos para el III Ciclo (2º grado) ; además, indicadores o desempeños que especifican cómo y cuan bien deben evidenciarse. Cabe señalar que estos últimos se encuentran en la Guía de Orientaciones Metodológicas<sup>7</sup> para los docentes de Educación Primaria:

| Capacidades  | Indicadores o desempeños   |
|--|--|
| Reconoce personajes, hechos importantes, materiales, ingredientes e indicaciones en textos descriptivos, narrativos e instructivos. Lee con satisfacción textos de su entorno inmediato. | Localiza información o datos explícitos a partir de las preguntas ¿qué? (datos, hechos, acciones) ¿quiénes? (personajes) ¿cuándo? (tiempo) ¿dónde? (lugar), a partir de preguntas formuladas con las mismas palabras que aparecen en el texto. |
| Infiere hechos e ideas, en textos descriptivos, narrativos e instructivos; partir de indicios y de experiencias previas.   | Reconoce relaciones de causa y efecto entre dos ideas que se encuentran expresadas en oraciones que se hallan cercanas entre sí.   |
|  | Reconoce el significado de palabras a partir del contexto.   |
|  | Identifica la idea o el hecho principal.   |
|  | Reconoce el propósito de los siguientes géneros textuales: cuentos, noticias, cuadros de doble entrada, recetas, afiches o avisos.   |
| Opina acerca de los personajes, hechos, ideas, desde sus experiencias previas, en textos descriptivos, narrativos instructivos.  | Emite su punto de vista acerca de las ideas o hechos del texto y explica su posición con argumentos que el texto mismo le ofrece y de conocimientos o saberes previos más inmediatos.  |

<sup>7</sup> Documento de trabajo en procesos de elaboración, que acompañará al DCN.

## A propósito del Plan Lector<sup>8</sup>

En nuestro país la familia, la escuela, la comunidad no han desarrollado hábitos lectores como el resultado de la aplicación de “...un conjunto de estrategias para fomentar [...] el apego a los libros, el gusto por la lectura, a partir de situaciones creativas, lúdicas y placenteras, que despierten el interés, la inventiva y la sensibilidad; así como actitudes positivas en relación con la lectura como herramienta para el desarrollo de capacidades para la vida”.<sup>9</sup>

Es cierto que los resultados de la encuesta realizada por la Biblioteca Nacional<sup>10</sup>, a través del Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la UNI, para indagar acerca de los hábitos lectores de los peruanos, son alentadores; sin embargo, no sucede lo mismo con los resultados de la evaluación internacional de la OCDE del proyecto PISA<sup>11</sup>, que recoge información sobre el desarrollo de las capacidades comunicativas relacionadas con la comprensión. De hecho, los estudiantes peruanos leen, sin embargo tienen serias dificultades para comprender lo que leen.

Ante esta situación el Ministerio de Educación del Perú estableció recientemente la implementación de actividades conducentes al desarrollo del hábito lector, estipuladas en la RM N° 0386-2006.

Como bien se sabe, el desarrollo de la comprensión de textos supone generar situaciones previas y paralelas de lectura libre, recreativa y placentera desde los primeros años de edad, que permitan a los niños y niñas acercarse voluntariamente a los libros. Esto favorecerá la adquisición, el desarrollo y la consolidación de las capacidades comunicativas para la comprensión de diversos tipos de textos.

Este tipo de lectura no implica la comprobación final de lo leído con fines de evaluación calificada o, lo que es peor, con intenciones impuestas. Lo que sí es válido es sugerir la recreación (entiéndase como el volver a hacer con

---

<sup>8</sup> BECERRA, H; GÓMEZ, R; SKRABONJA, A. (2006). *Plan Lector de Educación Primaria. Leer para sentir, leer para aprender*. Documento de trabajo. Dirección de Educación Primaria. Dirección Nacional de Educación Básica Regular. Ministerio de Educación del Perú.

Ver también: <http://destp.minedu.gob.pe/secundaria/nwdes/powers/PlanLectorPrimaria.pps>

<sup>9</sup> *Ídem*

<sup>10</sup> <http://www.bnp.gob.pe/noticias.htm>. Biblioteca Nacional del Perú (2005). Plan nacional de lectura. La encuesta se realizó entre el 7 y el 16 de diciembre de 2004. Según esta, el 71.1% lee periódicos; el 55.2%, libros; un 35.5%, revistas; el 23.9 % Internet; el 20.2%, la Biblia; el 6.9%, enciclopedias; el 3.6%. chistes e historietas y el 0.2%, folletos. La encuesta señala que el 75.6% leyó algún libro en los últimos 3 meses, mientras que el 24.4% no leyó ninguno.

<sup>11</sup> Ministerio de Educación del Perú (2004a). Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA. Unidad de Medición de la Calidad Educativa, Lima.

placer o para el divertimento) de aquello que nos ha trascendido, conmovido, ya sea mediante la representación teatral, plástica, lúdica, etc.

En consecuencia, en esta coyuntura de lectura libre, recreativa y placentera sustentada en el Plan Lector y en muchas iniciativas de distintas asociaciones públicas y privadas de la sociedad civil, así como en varios esfuerzos e iniciativas personales, no es recomendable desviar los esfuerzos hacia otros aspectos que desvirtuarían los propósitos de cualquier programa de animación, fomento o plan de lectura. No sólo por las implicancias que esto tendría en el imaginario de los docentes, por los constantes cambios o la escasa sostenibilidad y continuidad de los programas, planes y proyectos, sino también por la contradicción que esto supondría con las intenciones pedagógicas establecidas en el DCN.

### **Una explicación de parte**

A diferencia de la comprensión de textos, que está ligada a procesos cognitivos superiores, como las inferencias, y a estrategias de enseñanza y aprendizaje de índole reflexiva y metacognitiva; la velocidad lectora, como la fluidez, la articulación, el ritmo la entonación y la dicción supone técnicas o procesos cuasi mecánicos que se traducen en la decodificación o la transcripción oral de códigos.

Es fundamental que el énfasis del aprendizaje de las capacidades comunicativas, sobre todo las relacionadas con la lectura, esté puesto en la comprensión antes que en la velocidad lectora. Más aun si consideramos que los estudiantes peruanos evidencian grandes dificultades para comprender lo que leen, tal como lo demuestran los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales (LLECE, 1997; UMC 1996, 1998, 2001, 2004 y PISA 2001)<sup>12</sup>, se hace imperativo establecer estándares de desempeño concretos y objetivos, como aprendizajes esperados, sobre los niveles de comprensión de textos, tal como se explicita en el DCN actual.

Quede claro, entonces que priorizar la velocidad lectora como criterio o estándar objetivo que debe enseñarse, aprenderse y evaluarse, conllevará a que los docentes retornen a esa martirizante y operacional actividad de antaño (por lo repetitivo, memorístico y mecanizante), en la que los niños y niñas leen de paporrera, porque el día anterior se aprendieron la lectura de memoria, decodifiquen oralmente y en voz alta ante sus compañeros y, en

---

<sup>12</sup> MONTANÉ, A. (coordinadora), BECERRA, H; GILDEMEISTER, R; TAPIA, J. (2003). *Cómo rinden los estudiantes peruanos en Comunicación - Producción de textos: Resultados de la Evaluación Nacional 2001. Cuarto y sexto grados de primaria. Informe pedagógico*. Documento de trabajo No5 UMC. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Ver: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación-LLECE (2000) *Primer estudio regional comparativo: sobre lenguaje, matemática, factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica (2º informe)* OREALC - UNESCO, Santiago.

Ver también: Ministerio de Educación del Perú (2004a). Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA. Unidad de Medición de la Calidad Educativa, Lima.

el mejor de los casos, las palabras fluyan de ese niño de segundo grado de primaria en 60 palabras por minuto, aunque no haya comprendido nada.

Como bien señala Eliana Ramírez<sup>13</sup> *"...corremos el riesgo que muchos maestros exijan compulsivamente que los niños pronuncien bien y a toda velocidad, y, en todo caso, seguirán siendo los niños culpables de no alcanzar la velocidad propuesta..."*

La fluidez, la velocidad, la buena dicción son producto del ejercicio, del entrenamiento y mayormente verificada a través de la lectura oral. Acaso *"... ¿cuándo leemos en voz alta un texto para otros, comprendemos del mismo modo que si lo hacemos para nosotros? Supongo que la respuesta mayoritaria habrá sido que no, es decir, cuando nos preocupamos por oralizar correctamente, con entonación y a una velocidad adecuada, esta misma preocupación consume recursos cognitivos que nos dificultan la comprensión del texto, y es esta modalidad la que se emplea en la evaluación de la velocidad, es decir lectura en voz alta con la única meta de leer sin errores lo más rápido posible, nada se dice de la comprensión de lo leído."*<sup>14</sup>

De ningún modo la fluidez, la velocidad lectora, pese a tener relación aunque indirecta con la comprensión, son una condición para la comprensión. Puesto que quien no lee de modo fluido o deletrea, silabea no necesariamente no comprenderá el texto, sino simple y llanamente no ha adquirido el código. Esto es muy distinto de la comprensión de textos. Hay niños que se encuentran en esta situación, de no poder decodificar o leer sin fluidez, sin embargo no significa que no comprendan. Basta leerles un texto y hacerles las preguntas sobre algunos hechos e ideas importantes para que evidencien haber comprendido;

Aunque es cierto también que quien *"...lee con cierta velocidad, indica que se tienen convertidas en habilidades (no consumen recursos de memoria de trabajo) la transcripción grafema/fonema y por ello parece que debería haber mayor comprensión de lo leído. Pero no tiene que ser necesariamente así. Sobre todo cuando no se han enseñado/aprendido estrategias para comprender."*<sup>15</sup>

De igual modo, también hay niños que leen de corrido y con buena dicción, pero no comprenden cabalmente el texto que acaban de leer.

En definitiva, la velocidad lectora está supeditada a los intereses, las necesidades y los procesos comunicativos; así como a los variados tipos de textos con los que interactuemos; ya sea un manual o una receta, una posología médica que requieren una relectura, un artículo de opinión que

---

<sup>13</sup> RAMÍREZ, Eliana. *Más comprensión para la lectura*. En: La República, Pág. 12. Edición del 14 de abril de 2006.

<sup>14</sup> HERNÁNDEZ, A. (1998) *La velocidad lectora y la comprensión*. En: <http://listserv.rediris.es/cgi-bin/wa?A2=ind9805c&L=alfabeto&O=A&P=1258>

<sup>15</sup> *Idem*.

demanda una distancia crítica y, por lo tanto, una lectura detenida, reiterada, una obra literaria o un cuento en los primeros grados que por el tema o las imágenes nos invita a detenernos para disfrutar o deleitarnos con los acontecimientos que se dan, en fin.

En nuestra opinión *"...la velocidad con que leemos al servicio de los objetivos que tengamos antes de leer. No es lo importante la velocidad, sino el acceso al significado del texto y la representación interna que de él hacemos"*.<sup>16</sup>

Si bien es cierto que la velocidad lectora es un indicador objetivo, ya que nos muestra las habilidades específicas de los niños y niñas para reconocer palabras o decodificar, es decir, si se han apropiado del código para leer fluidamente, el acento debe estar puesto, en principio, en la comprensión lectora.

Creemos, entonces, que la velocidad lectora es complementaria a la comprensión de textos; sin embargo, se debe priorizar las capacidades comunicativas mediante indicadores relevantes, más aun en el contexto actual que demanda mayor énfasis en el desarrollo de estrategias conducentes al logro de hábitos lectores y a las capacidades fundamentales para ser lectores competentes.

---

<sup>16</sup> *Ídem.*