

# VELOCIDAD Y COMPRENSIÓN LECTORA: PLANIFICACIÓN DE LA CARGA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD

## *Reading Speed and Comprehension: Planning the Syllabus at University*

SUSANA OLMOS-MIGUELÁÑEZ, MIRIAM BORHAM-PUYAL,  
BLANCA GARCÍA-RIAZA, M<sup>a</sup> JOSÉ RODRÍGUEZ-CONDE E  
IZASKUN ELORZA  
*Universidad de Salamanca*

Este artículo analiza la carga de trabajo autónomo del estudiante nativo y extranjero, en relación al tiempo de lectura de textos en varios idiomas. El cálculo de tiempos de trabajo del estudiante en una tarea básica, como es la lectura, constituye uno de los aspectos más controvertidos del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos. El fin que persigue este trabajo es conocer el número de lecturas adecuadas tanto al tiempo del que dispone el alumno como a la carga asignada en el nuevo sistema europeo de transferencia de créditos, con la pretensión de proporcionar una formación competente a los alumnos de las nuevas titulaciones de Grado en Filología. La metodología, pues, está orientada a obtener datos sobre la velocidad y comprensión de los alumnos cuando se enfrentan de forma autónoma a la lectura de un texto. Para ello, se realizó una prueba para la medición de velocidad y comprensión de lectura durante el curso 2007-2008 con una muestra de alumnos de las titulaciones de Filología Hispánica e Inglesa de la Universidad de Salamanca. Presentamos estimaciones sobre la duración de las actividades de lectura que los estudiantes van a realizar como trabajo autónomo, para ser tenidas en cuenta a la hora de planificar las guías didácticas de los nuevos planes de estudio en las asignaturas de Literatura. Destacamos que la prueba implementada ha medido la velocidad y comprensión de lectura de diversos textos exclusivamente literarios incluidos en los planes de estudio que se imparten en ambas titulaciones.

**Palabras clave:** *Velocidad de lectura (TG), Planificación educativa (TG), Estudios universitarios (TE5), Rendimiento (TR), Filología e investigación educativa (TG).*

## Introducción

El marco europeo de educación superior plantea exigencias en el sistema universitario derivadas, entre otros aspectos, de la creación de los créditos denominados «ECTS» (European Credit Transfer System)<sup>1</sup>, (European Comision, 2009<sup>2</sup>). De cara a esta nueva situación, el profesorado se enfrenta a una planificación docente diferente, a la que tiene que dar respuesta con una metodología adaptada al desarrollo de competencias (De Miguel, 2006). En la actualidad, las instituciones «exigen una preparación pedagógica del profesorado universitario a efectos de estimular la innovación en sentido crítico y la creatividad» (Noguera, 2001: 269).

Esta forma de considerar el trabajo académico del estudiante propone un nuevo sistema de enseñanza (Wise, Lall, Shull, Sathianathan y Lee, 2006) que dote de mayor relevancia al trabajo ejercido por el alumno en el proceso de adquisición de unas competencias establecidas, de modo que se fomente no solo que los alumnos sean capaces de *saber*, sino también de *saber hacer*, de *ser* y *estar*; es decir, el marco europeo de educación superior actual quiere preparar al estudiante con una visión de futuro, enseñándole a gestionar e interiorizar la información que reciba, sin distinción en la procedencia de esta o de sus características.

En consecuencia, los nuevos planteamientos que se perfilan con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) confieren mayor importancia al trabajo ejercido por el alumno en el proceso de adquisición de competencias, tomando como unidad de medida el denominado crédito ECTS, que representa la cantidad de trabajo (horas de estudio o carga de trabajo, *workload*) de los estudiantes para alcanzar los objetivos del programa de estudio.

La implantación de los nuevos planes de estudio en toda la Universidad española a partir del curso 2010-2011 conlleva la necesidad de

rediseñar y planificar las guías docentes de las nuevas titulaciones. Esto requiere un mayor nivel de detalle de las actividades que se planifican, que la información que hasta ahora recogían las guías académicas en muchas titulaciones de Diplomatura y Licenciatura.

Una de las actividades más frecuentes, con independencia de la rama de conocimiento o de la titulación de que se trate, es la lectura de textos de extensión y naturaleza diversa. Se justifica, por tanto, la preocupación existente en torno a una adecuada planificación de dicha actividad, puesto que ocupa un lugar prioritario en los aprendizajes (Salvador Mata, Gallego y Mieres, 2007). Por otra parte, tal como señala Cooper (1984), la lectura en el nivel universitario plantea unos requisitos de eficiencia que vienen dados por la necesidad de que los estudiantes utilicen estrategias de aprendizaje autónomo, así como procesos básicos de reconocimiento de palabras que señala Taguchi (2006) y que considera esenciales para alcanzar una comprensión lectora exitosa: «El procesamiento rápido y automático de la lectura de bajo nivel, como puede ser el reconocimiento de palabras, parece ser crítico para una exitosa comprensión lectora»<sup>3</sup> (Taguchi, Gorsuch, y Sasamoto, 2006: 2). También afirma que: «Solo cuando los lectores ejecutan el reconocimiento de palabras de manera rápida y automática, sin usar muchos de sus recursos de atención, pueden estos emplear la mayoría de estos recursos para alcanzar una mejor comprensión»<sup>4</sup> (Taguchi, Gorsuch, y Sasamoto, 2006: 3).

Estos procesos y estrategias son incluso más exigentes en el caso de que la lectura se deba realizar en una lengua extranjera, como es frecuente en titulaciones como Filología Inglesa: «En principio, la lectura es importante a nivel universitario, donde el sistema normalmente hace hincapié en la habilidad de los estudiantes para ampliar su conocimiento con independencia de sus profesores. En teoría, por tanto, todos los estudiantes deberían ser lectores eficientes y, si la lectura no es en su lengua materna, deben

poseer un nivel de competencia lectora similar al de un lector nativo culto»<sup>5</sup> (Cooper, 1984: 122).

A este respecto, y como indica Taguchi (2006), los anteriormente mencionados procesos básicos de reconocimiento de palabras son especialmente necesarios en los lectores de una segunda lengua (en adelante L2). Una falta de eficiencia en esas habilidades convierte la lectura en lengua extranjera en un proceso lento y laborioso: «Las destrezas de procesamiento de bajo nivel son particularmente necesarias para lectores de una segunda lengua (L2) o una lengua extranjera (FL). A causa de la ineficiencia de esas destrezas, la lectura en una segunda lengua o lengua extranjera es normalmente un proceso lento y laborioso (Anderson, 1999; Jensen, 1986; Segalowitz, Poulsen, y Komoda, 1991)»<sup>6</sup> (Taguchi, Gorsuch, y Sasamoto, 2006: 2).

La cuantificación del tiempo que los estudiantes deberán emplear en las actividades de lectura que el profesor haya planificado en la programación de su asignatura ha pasado a ser un motivo más que comprensible de preocupación de los profesores al enfrentarse a la tarea de elaborar las guías docentes. Los profesores tratan de estimar razonablemente el número de horas que los alumnos deben emplear para abordar las lecturas del curso, pero resulta escasa la información disponible en la que basarse para hacer los cálculos necesarios.

No ocurre lo mismo si indagamos acerca de los estudios donde el objetivo sea estimar la velocidad media de lectura, o incluso determinar los factores que inciden en la comprensión lectora. Algunos trabajos relacionados con la estimación de la velocidad media de lectura son el propuesto por Ronald (2005) en Estados Unidos, donde se atribuye 200 palabras por minuto al lector medio y 230 al lector de nivel universitario, y los estudios de Champeau de López (1993) que recogen los resultados de la evaluación de velocidad de lectura antes y después de utilizar un programa de aceleración de lectura

en inglés con estudiantes de nivel intermedio en Venezuela, y en el que se señala una velocidad media de 120 palabras por minuto como resultado de la prueba anterior a la aplicación del programa, y una media de 170 palabras por minuto en la prueba posterior, si bien señala un ligero descenso en la comprensión de lectura mostrada.

Todos los estudios realizados buscan determinar lo que puede considerarse una velocidad de lectura «normal». A este respecto, Champeau (1996) señala las conclusiones a las que han llegado muchos de estos estudios: «El consenso general parece ser que el hablante nativo de inglés con una inteligencia y educación medias normalmente lee unas 300 ppm aproximadamente, aunque la velocidad lectora puede oscilar entre 140 y 800 ppm. Además, la misma persona puede leer distinto material a diferente velocidad. Varios autores sugieren que 200 ppm es una media para los estudiantes de nivel avanzado de inglés como lengua extranjera»<sup>7</sup> (Champeau, 1996: 187).

Aunque los trabajos de este tipo pueden tener cierta utilidad para contar con algún tipo de referencia en los programas de aceleración de la velocidad de lectura, lo cierto es que no son suficientes para poder realizar estimaciones siquiera aproximadas de las velocidades de los estudiantes universitarios españoles, y mucho menos, en relación con la velocidad de lectura de obras, por ejemplo, de tipo literario.

El presente estudio pretende paliar esta falta de referencias adecuadas, aportando evidencias empíricas acerca de la habilidad lectora que podemos esperar razonablemente de nuestros estudiantes, con la intención de facilitar la labor de los docentes que se encuentran en el proceso (complejo y tedioso) de rediseño y elaboración de las guías docentes. Dicho estudio se ha llevado a cabo en la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca, en mayo del curso 2007-2008<sup>8</sup>. Los resultados obtenidos constituyen una referencia estimativa en la que

basar los cálculos de la programación de lecturas para otras asignaturas ajenas a las contempladas en el estudio y, por consiguiente, consideramos que tiene una aplicación potencial muy elevada dentro del contexto universitario español.

## Método

El interrogante inicial que formulamos al hilo de las palabras de Cooper, y que por tanto nos sirvió para estructurar y planificar el estudio es: ¿qué podemos definir como un «lector eficiente» en el nivel universitario?

A este respecto, consideramos tres aspectos diferenciados, pero ampliamente relacionados. En primer lugar, el concepto de *eficiencia*, es decir, qué entendemos por eficiencia en este contexto; en segundo lugar, la velocidad y la comprensión de lo leído y, por último, el tipo de lector.

Es obvio que *eficiencia* en este contexto se debe referir tanto a la fluidez de la lectura (es decir, a la velocidad de decodificación de las palabras), como al grado de comprensión o asimilación de lo leído (es decir, a la extensión y profundidad de procesamiento del significado textual). Fue Arthur I. Gates (1921) quien estableció por primera vez que la velocidad y la comprensión de lectura son dos factores diferenciados pero relacionados entre sí, y más recientemente, dicha relación ha sido también señalada por Taguchi (2006): «Se piensa que la fluidez consiste tanto en la precisión y automaticidad del reconocimiento de palabras, como en el uso adecuado del conocimiento prosódico y sintáctico para una mayor comprensión del texto (Grabe, 2004; Kuhn y Stahl, 2003; National Reading Panel, 2000). Es decir, los lectores «que poseen fluidez son capaces de identificar palabras en el texto de forma rápida y precisa con una mínima cantidad de atención. El reconocimiento de palabras se realiza de forma eficaz y sin esfuerzo y, como consecuencia, los lectores pueden leer texto con *conexión* en

silencio o en voz alta con velocidad y una buena comprensión»<sup>9</sup> (Taguchi, Garuch, y Sasamoto, 2006: 1).

Si bien es cierto que aún no hay consenso acerca de la naturaleza de esta relación (si se trata de factores independientes, o bien correlativos, o bien en relación de causa-efecto), parece evidente que una medición de la velocidad de lectura sin una constatación de la comprensión de lo leído no tendrá mucha utilidad. Así, la prueba que hemos diseñado conlleva tanto la recogida de datos relativos a la velocidad como la de datos relativos a la comprensión de la lectura realizada, tal como se ha hecho en otros estudios (por ejemplo, Champeau de López, 1993).

Asimismo, hemos considerado que la eficiencia en la lectura probablemente variará en función de la *etapa* en la que se encuentre el estudiante universitario, partiendo de la presuposición de que la lectura extensiva a lo largo de los años proporciona al estudiante una experiencia que probablemente conllevará una mayor eficiencia en la lectura. Por este motivo, para la medición de lectura en español se ha contado con la participación de un grupo de estudiantes de 1º y otro de 3º de Filología Hispánica de la Universidad de Salamanca.

Los datos relativos a la velocidad se expresan, como en otros estudios, en el número de palabras leídas por minuto. Para comprobar la comprensión de lo leído, se marcaron en cada texto secciones que correspondían con distintos bloques temáticos de una extensión cuya lectura estimada era de un minuto aproximadamente, y sobre los que se elaboró un cuestionario de preguntas de elección múltiple que se entregó a los participantes al finalizar la lectura de los textos. Las respuestas nos ayudaron a determinar el nivel de comprensión mostrado por los alumnos.

Cooper (1984) distingue entre dos tipos de lectores en función de que la lectura se realice con textos que se correspondan con la *lengua nativa* del lector y la misma lengua en la que ha recibido instrucción, o bien con una *lengua extranjera*

aprendida por el lector, pero que no ha constituido un vehículo de instrucción ni de comunicación cotidianos.

Parece lógico y razonable que la eficiencia de un lector de nivel universitario varíe, tanto en velocidad como en comprensión, cuando lea en su lengua nativa o cuando lo haga en una lengua extranjera. Por este motivo, en la aplicación de las distintas pruebas se ha considerado una distinción clara entre la participación de sujetos cuya lengua materna era el español y otros cuya lengua nativa era otra (estas distribuciones se pueden observar en las tablas que acompañan este artículo). No obstante, respecto a la prueba de lectura en lengua inglesa, destacamos una peculiaridad y es que esta no era la lengua nativa de ninguno de los participantes en el estudio, aunque tomaron parte en la prueba sujetos de diferentes lenguas y nacionalidades; como afirma Champeau «el lector de una lengua extranjera ha tenido menos práctica en el reconocimiento de palabras en esa lengua extranjera y, por tanto, no ha alcanzado todavía un nivel adecuado de reconocimiento automático»<sup>10</sup> (1996: 186-187).

## Muestra

La muestra estuvo formada por 204 estudiantes universitarios, de los cuales 166 tenían como lengua nativa el español, mientras que la lengua nativa del 38% restante era otra (estudiantes Sócrates), y que cursaban 1º (n=74) y 3º (n=53) de Filología Hispánica y 2º (n=77) de Filología Inglesa. La muestra refleja, por tanto, el alumnado presente en las titulaciones estudiadas en la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca actualmente.

## Variabes e instrumentos

En el diseño del estudio se consideraron variables dependientes e independientes. Las variables independientes han estado representadas

por: *curso* (1º, 2º y 3º), *titulación* (Filología Hispánica y Filología Inglesa) y *lengua nativa* (español y otras).

Las variables dependientes consideradas han sido: *velocidad lectora* y *comprensión lectora*. La velocidad lectora se ha medido a través del número de palabras por minuto; y la comprensión lectora a través de la proporción de aciertos obtenidos, tras la aplicación de una prueba objetiva compuesta por 15 preguntas de cuatro alternativas de respuesta. Cada una de estas preguntas se correspondía con una de las secciones en las que se dividió el texto. A continuación se incluye una de las preguntas a modo de ejemplo.

*Ejemplo de ítem de comprensión lectora:*

*Al hallar al asno, ¿Por qué animal afirma*

*D. Quijote que ha sido atacado?*

Opciones:

Buitres

Lobos

Hienas

Osos

Respuesta correcta: b)

Este índice de comprensión de la lectura abarca un rango de 0 a 1, que ha podido ser categorizado del siguiente modo: 0-0.20: muy baja; 0.21-0.40: baja; 0.41-0.60: moderada; 0.61-0.80: alta y 0.81-1: muy alta comprensión del texto leído.

Para la obtención de datos, los textos seleccionados para determinar tanto la velocidad de lectura como la comprensión de textos han sido los siguientes:

- El relato *La cabeza de cordero* de Francisco Ayala, con el grupo 1º de Filología Hispánica.
- La novela *Middlemarch* de George Eliot, con el grupo de 2º de Filología Inglesa.
- *Don Quijote de La Mancha* de Miguel de Cervantes, con el grupo de 3º de Filología Hispánica.

*Fragmentos de las tres obras leídas durante el estudio:*

*La cabeza de cordero*

«Esa fue su única aventura memorable en toda la guerra. Se le presentó en el otoño de 1938, cuando llevaba Santolalla un año largo como primer teniente en aquel mismo sector del frente de Aragón —un sector tranquilo, cubierto por unidades flojas, mal pertrechadas, sin combatividad ni mayor entusiasmo. Y por entonces, ya la campaña se acercaba a su término; poco después llegaría para su compañía, con gran nerviosismo de todos, desde el capitán abajo, la orden de avanzar, sin que hubiera de encontrar a nadie por delante; ya no haría enemigo. La guerra pasó, pues, para Santolalla sin pena ni gloria, salvo aquel incidente que a todos pareció nimio, e incluso —absurdamente— digno de chacota, y que pronto olvidaron» (Ayala, 1978: 106-107).

*Middlemarch*

«It was hardly a year since they had come to live at Tipton Grange with their uncle, a man nearly sixty, of acquiescent temper, miscellaneous opinions, and uncertain vote. He had travelled in his younger years, and was held in this part of the county to have contracted a too rambling habit of mind. Mr. Brooke's conclusions were as difficult to predict as the weather: it was only safe to say that he would act with benevolent intentions, and that he would spend as little money as possible in carrying them out. For the most glutinously indefinite minds enclose some hard grains of habit; and a man has been seen lax about all his own interests except the retention of his snuff-box, concerning which he was watchful, suspicious, and greedy of clutch». (<http://www.gutenberg.org/files/145/145-h/145-h.htm#chap01>)

*Don Quijote de La Mancha*

«Y el diablo, que no duerme, como es amigo de sembrar y derramar rencillas y discordia por doquiera, levantando caramillos en el viento y grandes quimeras de nonada, ordenó e hizo que las gentes de los otros pueblos, en viendo a alguno de nuestra aldea, rebuznasen, como dándoles en rostro con el

rebuzno de nuestros regidores. Dieron en ello los muchachos, que fue dar en manos y en bocas de todos los demonios del infierno, y fue cundiendo el rebuzno de en uno en otro pueblo, de manera, que son conocidos los naturales del pueblo del rebuzno, como son conocidos y diferenciados los negros de los blancos, y ha llegado a tanto la desgracia desta burla, que muchas veces con mano armada y formado escuadrón han salido contra los burladores los burlados a darse la batalla, sin poderlo remediar rey ni roque ni temor ni vergüenza».

(<http://www.gutenberg.org/cache/epub/996/pg996.html>)

Hay que destacar que los tres textos seleccionados forman parte de las lecturas recomendadas u obligatorias de las correspondientes asignaturas de Literatura en las titulaciones de la Universidad de Salamanca. Los textos utilizados no son comparables sistemáticamente entre sí en cuanto a su dificultad ni comprensibilidad para los lectores, puesto que son excesivamente heterogéneos en lo que respecta a la época y a la lengua utilizada en cada caso. El *Quijote* vio la luz a principios del siglo XVII, mientras que *Middlemarch* es una novela inglesa publicada a mediados del siglo XIX. Por su parte, el relato *La cabeza de cordero* corresponde a la literatura española contemporánea de mediados del siglo XX y es, probablemente, la que utiliza un lenguaje más comprensible para los lectores que realizaron las pruebas, en cuanto a que el léxico y la sintaxis son más próximos en el tiempo.

A pesar de que esta heterogeneidad haya limitado la posibilidad de establecer comparaciones en el grado de comprensión alcanzado por los sujetos, decidimos utilizar dichos textos porque son altamente representativos de los tipos de lectura que típicamente se incluyen en las planificaciones docentes de las asignaturas de literatura correspondientes, por lo que los datos obtenidos son relevantes en cuanto a las velocidades de lectura estimativas para otras obras literarias de contenidos y/o dificultad lingüística similares.

## Condiciones de la aplicación de la prueba

Los fragmentos que se utilizaron se presentaron a los estudiantes, en cada una de las clases respectivas, y se midió un tiempo de quince minutos de lectura. Tras finalizar el tiempo disponible para la lectura, cada alumno marcó en el propio texto hasta dónde había sido capaz de leer. A continuación, y tras recoger los fragmentos de lectura, se les suministró la hoja con la batería de preguntas de elección múltiple sobre la lectura realizada. Debemos destacar que ninguno de los participantes había leído la obra sobre la que se realizó la prueba; excepto en el caso de *El Quijote*, donde encontramos dos sujetos que afirmaron haberlo leído previamente.

## Resultados y discusión

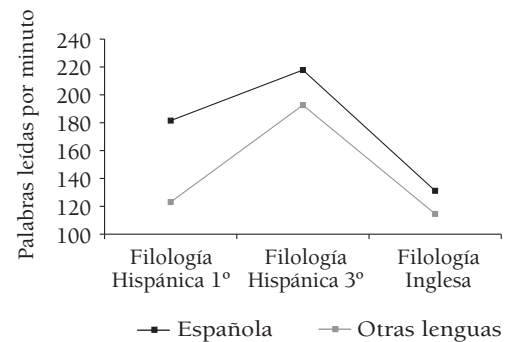
El análisis de los datos nos permite establecer algunos resultados relevantes para dar respuesta a la cuestión planteada al inicio. A continuación presentamos estos resultados en referencia, en primer lugar, a la velocidad lectora y, en segundo lugar, al índice de comprensión lectora

### a) Velocidad lectora:

Se llevó a cabo un análisis descriptivo considerando medidas de tendencia central (media y

mediana) y medidas de dispersión (desviación típica), que nos permitieran conocer la tendencia global de velocidad lectora en los distintos cursos y la variabilidad entre grupos, como se muestra en la tabla y gráfico 1:

**GRÁFICO 1. Media de velocidad de lectura en las distintas Filologías consideradas, en función de la lengua nativa (española u otras)**



A continuación, teniendo en cuenta que la variación de la velocidad es muy alta dentro de algunos grupos, y que los datos relativos al lector medio serán de más utilidad para que los docentes realicen estimaciones de velocidad prospectivas, presentamos también los datos relativos a las medianas de cada grupo (ver tabla 2).

Los datos hasta ahora mostrados solo reflejan la destreza lectora de los alumnos; sin embargo, esta no es suficiente para alcanzar el rendimiento

**TABLA 1. Velocidad de lectura en las distintas Filologías consideradas, en función de la lengua nativa (española u otras)**

	Filología Hispánica 1º		Filología Hispánica 3º		Filología Inglesa 2º	
	Español	Otras	Español	Otras	Español	Otras
N	45	29	51	2	70	7
$\bar{X}$ palabras por minuto	181,53	123,06	217,81	192,63	131,16	114,56
Desviación típica	50,18	37,11	41,90	20,11	34,00	24,62
Error típico de la media	7,48	6,89	5,87	35,43	4,06	9,31

TABLA 2. Medianas de la velocidad de lectura

Lengua nativa	F. Hispánica (1°)	F. Hispánica (3°)	F. Inglesa (2°)	Total
Español	N = 45 166,40	N = 51 216,40	N = 70 123,07	N = 166
Otras	N = 29 118,20	N = 2 192,63	N = 7 124,00	N = 38
Total	74	53	77	204

óptimo en las materias de Literatura, donde no se evalúa la capacidad de leer los textos planteados en un corto periodo de tiempo, sino que el énfasis se encuentra en la capacidad de los alumnos de *comprender* aquello que leen, para a continuación poder ofrecer una reflexión madura sobre los textos. Por ello presentamos asimismo los resultados concernientes a la comprensión de los estudiantes.

#### b) Comprensión lectora

En titulaciones como las filológicas, caracterizadas por la heterogeneidad del alumnado, resulta conveniente no solo mostrar la comprensión de los textos alcanzados en cada uno de los grupos (1° y 3° de Hispánicas y 2° Inglesa), sino también ver la influencia de la lengua nativa de los participantes en dicha comprensión (ver tabla 3).

Por ello, presentamos los datos relativos a la comprensión de los textos en relación con la lengua nativa de los participantes (ver tabla 3).

Los datos recogidos constituyen la proporción de ítems acertados en relación con las secciones leídas por cada sujeto. Estos ítems miden el conocimiento literal que, de acuerdo con Salvador Mata, Gallego y Mieres, se refiere al «proceso de obtener información incluida explícitamente en el texto» (2007: 158), y presenta una correlación con la comprensión lectora global.

Estos resultados son coherentes con las características de cada uno de los grupos y los textos a ellos asignados. En el caso de Filología Inglesa, tanto los alumnos cuya lengua nativa era el español, como aquellos cuya lengua materna era otra, se enfrentaron a un texto escrito en una L2, ya que ninguno de los lectores era hablante nativo de inglés, y, por lo tanto, el texto ofrecía la misma dificultad, en principio, para ambos colectivos. Así lo evidencian los resultados de las medias (ver tabla 3). En el caso de los grupos de Filología Hispánica podemos inferir que influyó el tipo de español en el que se hallaba redactado el texto. Como ha sido comentado con anterioridad, *La cabeza de cordero*, posee un lenguaje

TABLA 3. Índice de comprensión de la lectura (rango: 0-1)

Lengua Nativa	F. Inglesa (2°)			F. Hispánica (1°)			F. Hispánica (3°)		
	N	$\bar{X}$	$S_x$	N	$\bar{X}$	$S_x$	N	$\bar{X}$	$S_x$
Español	70	0,60	0,22	46	0,73	0,17	51	0,68	0,15
Otras	7	0,53	0,34	29	0,72	0,14	2	0,46	0,05



propio del siglo XX, por lo cual resultaba cercano tanto para hablantes de español como para los estudiantes extranjeros. Sin embargo, el texto de Cervantes posee la dificultad añadida que otorga estar escrito en el español propio del siglo XVII, más lejano, y, en consecuencia, también más complejo para los no nativos; de ahí la diferencia obtenida en las medias (ver tabla 3).

## Conclusiones

A partir de los resultados, podemos concluir que los estudiantes españoles de 1º de Filología Hispánica leyeron en la prueba a mayor velocidad que los extranjeros, aunque ambos alcanzan un nivel similar de comprensión, mientras que los estudiantes españoles de 2º de Filología Inglesa leen en la prueba en inglés a prácticamente la misma velocidad que los extranjeros, pero alcanzan un nivel de comprensión más alto. Por su parte, los estudiantes de 3º de Filología Hispánica leen en la prueba a una velocidad muy superior a los estudiantes de 1º de Filología Hispánica.

Asimismo, los estudiantes de Filología Inglesa de 2º, que han realizado la prueba leyendo en inglés, lo han hecho a una velocidad considerablemente más baja que los estudiantes de 1º, y tampoco han alcanzado el nivel de comprensión de estos. Es razonable pensar que esta diferencia de velocidad se puede deber a que el relato de Francisco Ayala ofrece menos dificultades de comprensión para los lectores españoles que la novela de George Eliot, tanto por la lengua en que están escritas las obras como por el estilo narrativo utilizado y el *universo del discurso* (De Beaugrande, 1980) relevante en cada caso.

La consideración de las diferencias de velocidad obtenidas cuando los estudiantes leen en su lengua nativa, frente a cuando lo hacen en una lengua extranjera, es de suma importancia a la hora de estimar los tiempos de lectura y de preparación

de actividades de aprendizaje en la planificación de las asignaturas de Filología que conlleven la lectura de obras que no están escritas en lengua española. Por esta razón, es recomendable que los propios profesores, si no disponen de referencias en las que basarse, realicen pruebas de medición con sus alumnos a fin de poder ajustar la planificación a estimaciones realistas, especialmente en las asignaturas de lenguas no tratadas en este estudio.

Teniendo en cuenta la extensión de *Middlemarch* (318.400 palabras) y la velocidad de los estudiantes al leer el fragmento sujeto a medición (123 palabras por minuto para la mediana), podemos estimar que la media de los estudiantes de segundo curso en cuanto al tiempo que deben dedicar a la lectura de esta obra estaría entre 40 y 45 horas.

Respecto a la obra *Don Quijote de La Mancha*, con un número de palabras similar (381.214), el tiempo estimado para un lector nativo es de 30-35 horas y para uno no nativo es de 35-40 horas.

En cuanto al relato *La cabeza de cordero*, la falta de una versión digital nos lleva al cálculo aproximado del número de palabras que contiene la obra (69.378 palabras), y la velocidad de lectura de los estudiantes es de 166 palabras por minuto (según el valor de la mediana); en consecuencia, el tiempo estimado para la lectura de la obra rondaría las 7 horas.

Por último, debemos señalar que la prueba realizada únicamente ha recogido datos sobre la velocidad de lectura de textos literarios, por lo que los resultados que hemos presentado no pueden ser tomados como transferibles a la lectura de otros tipos de textos, ni tampoco a la lectura que persigue otro tipo de objetivos, por ejemplo, el aprendizaje de contenidos del texto, la elaboración de resúmenes o la traducción del propio texto, por citar algunos.

## Notas

<sup>1</sup> El RD 1125/2003, de 5 de septiembre por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, define los créditos ECTS como «... la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios» (Art.3. Concepto de crédito. MEC, RD 1125/2003, BOE, 224, p. 34355).

<sup>2</sup> European Comisión (2009). ECTS Users' Guide. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. [Disponible el 1-03-2010 en [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf)].

<sup>3</sup> Traducción propia, «Rapid and automatic lower-level reading processing such as word recognition seems to be critical for successful reading comprehension» (Taguchi, Gorsuch, y Sasamoto, 2006: 2).

<sup>4</sup> Traducción propia, «Only when readers execute word recognition fast and automatically without using much of their attentional resources, can they utilize most of their attentional resources to achieve better comprehension» (Taguchi, Gorsuch, y Sasamoto, 2006: 3).

<sup>5</sup> Traducción propia, «In principle, reading is important at the university level where the system normally places a high premium upon students' ability to extend their knowledge independently of their teachers. In theory, then, all students should be efficient readers, and if the reading is not in their first language, they require a level of reading competence that is akin to the level of an educated native reader» (Cooper, 1984: 122).

<sup>6</sup> Traducción propia, «Lower-level processing skills are particularly needed for second language (L2) or foreign language (FL) readers. Because of inefficiency in these skills, reading in a second or foreign language is usually a slow, laborious process (Anderson, 1999; Jensen, 1986; Segalowitz, Poulsen, & Komoda, 1991)» (Taguchi, Gorsuch, y Sasamoto, 2006: 2).

<sup>7</sup> Traducción propia, «The general consensus seems to be that a native speaker of English of average intelligence and education generally reads about 300 wpm, though reading rates may vary from about 140 wpm to 800 wpm. The same person will also read different material at different speeds. Several authors suggest that 200 wpm is an average for advanced students of English as a foreign language» (Champeau, 1996: 187).

<sup>8</sup> Referencia al Proyecto de Innovación: «Evaluación de competencias de los estudiantes ante la implantación de créditos ECTS. Aplicación de las TIC en evaluación de aprendizajes. Fase II». Ref. US 30/04. RESOLUCIÓN de 2 de septiembre de 2005 (BOCYL 9 de septiembre de 2005).

<sup>9</sup> Traducción propia, «Fluency is thought to consist of both accuracy and automaticity in word recognition as well as the appropriate use of prosodic and syntactic knowledge for better comprehension of text (Grabe, 2004; Kuhn & Stahl, 2003; National Reading Panel, 2000). That is, fluent readers are able to identify words in the text quickly and accurately with a minimal amount of attention. Word recognition is done efficiently and effortlessly and consequently, readers can read connected text silently or orally with speed and good comprehension» (Taguchi, Garuch, y Sasamoto, 2006: 1).

<sup>10</sup> Traducción propia, «a foreign language reader has had less practice in the recognition of words in the foreign language and therefore has not yet reached an appropriate level of automatic recognition» (Champeau, 1996: 186-187).

## Referencias bibliográficas

- ALBA, C. (dir.) (2005). Estudio sobre la viabilidad de las propuestas metodológicas derivadas de la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las tics en la docencia y la investigación. Programa de Estudios y Análisis, EA.2004-42. Disponible en: [http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios\\_analisis/resultados\\_2004/ea0042/EA-2004-0042-ALBA-2-Informe-Global.pdf](http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2004/ea0042/EA-2004-0042-ALBA-2-Informe-Global.pdf) [Consulta: 7 de marzo 2006].
- BEAUGRANDE, R. A. de (1980). *Text, Discourse and Process*. Norwood: Ablex.
- CHAMPEAU DE LÓPEZ, C. (1993). Developing reading speed. *English Teaching Forum*, 31 (1): 50-51.
- CHAMPEAU DE LÓPEZ, C. (1996). Increasing Reading Speed in English as a Foreign Language. *Bulletin of Language Science and Humanities*, 10, 183-203.
- COOPER, M. (1984). Linguistic competence of practiced and unpracticed non-native readers of English. En J. C. ALDERSON y A. H. URQUHART. *Reading in a Foreign Language*. Londres: Longman, 122-135.
- DE MIGUEL, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- EUROPEAN COMISION (2009). *ECTS Users' Guide. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities*. [Disponible el 1-03-2010 en [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf)].
- GATES, A. I. (1921). An experimental and statistical study of reading and reading tests. *The Journal of Educational Psychology* XII (6), 303-314.
- MATEO, M. y PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. (2006). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En J. I. POZO, N. SCHEVER, M. P. PÉREZ ECHEVERRÍA, M. MATEOS, E. MARTÍN, y M. CRUZ (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 403-417). Barcelona: Graó.
- NOGUERA, J. (2001). La formación pedagógica del profesorado universitario. *Bordón*, 53 (2), 269-278.
- RONALD, S. (2005). *The Scientific Foundations for RocketReader*. Accesible en [http://www.rocketreader.com/research/rocketreader\\_whitepaper.pdf](http://www.rocketreader.com/research/rocketreader_whitepaper.pdf) (última consulta: 7 de julio de 2008).
- SALVADOR MATA, F.; GALLEGU, J. L., y MIERES, C. G. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón*, 59 (1), 153-166.
- TAGUCHI, E.; GORSUCH, G., y SASAMOTO, E. (2006). Developing Second and Foreign Language Reading Fluency and its Effect on Comprehension: a Missing Link. *The Reading Matrix* 6 (2), 1-18.
- WISE, J. C., LALL, D., SHULL, P.J., SATHIANATHAN, D., y LEE, S. (2006). Using Web-Enable Technology in a Performance-Based Accreditation Environment. En S. L. HOWELL y M. HRICKO (eds.), *Online Assessment and Measurement. Case studies from Higher Education, K-12 and corporate* (pp. 98-115). Hershey, Londres, Melbourne y Singapore: INFOSCI.

## Abstract

### *Reading Speed and Comprehension: Planning the Syllabus at University*

The present article analyses the autonomous volume of work of native and foreign students in relation with the amount of time spent reading required texts in different languages. The estimation of time a student spends working on an essential task, as is reading, constitutes one of the most controversial aspects of the European system of credit transfer and accumulation. This research aims to determine what the appropriate number of readings would be, taking into account both the time available for the student and the value assigned to the task in the new European Credit Transfer System. In this sense, we want to provide the students of these new studies in Philology with a comprehensive formation. We have used, then, a methodology oriented toward the obtaining of data on

Susana Olmos-Migueláñez, Miriam Borham-Puyal, Blanca García-Riaza, M<sup>a</sup> José Rodríguez-Conde e Izaskun Elorza

---

students' speed and comprehension when they face the reading of a text on their own. With this purpose, we measured the reading speed and comprehension of students from the degrees of English and Hispanic Studies at the University of Salamanca during the year 2007-2008. We have made estimates on the length of reading activities that students have to carry out as an autonomous task, so as to take them into consideration when planning the syllabi for new Literature subjects. Finally, we highlight the fact that the implemented test has measured the reading speed and comprehension of exclusively literary texts, all included in the academic programs of the subjects that are presently taught in both degrees at the University of Salamanca.

**Key words:** *Reading speed, Educational planning, Higher education, Achievement measurement, Philology and educational research.*

## Résumé

---

### *Vitesse et compréhension de lecture : Planification de la charge académique à l'université*

Cet article analyse la charge de travail autonome des étudiants natifs et étrangers, en relation avec le temps de lecture des textes dans des différentes langues. Le calcul des temps de travail des étudiants dans une tâche basique, comme celle de la lecture, constitue un des aspects plus controversé du système européen de transfert et d'accumulation de crédits académique. La finalité que ce travail poursuit est celle de connaître le numéro de lectures adéquates aux temps disposé para l'élève des nouveaux diplômes de graduation en Philologie. La méthodologie a été donc orientée à obtenir des données sur la vitesse et la compréhension de lecture des étudiants quand ils confrontent de manière autonome la lecture d'un texte. Pour cela nous avons réalisé un test pour la mesure de la vitesse et la compréhension de lecture pendant l'année académique 2007-2008, pour une population d'étudiants des diplômes en Philologie Hispanique et Anglaise á l'Université de Salamanca. Nous présentons des estimations sur la durée des activités de lecture que les étudiants vont réaliser comme travail autonome, pour être tenues en compte au moment de planifier les guides didactiques des nouveaux plans d'études pour les matières de Littérature. Nous soulignons que le test implémenté a mesuré la vitesse et la compréhension de lecture de différents textes exclusivement littéraire inclus dans les plans d'études enseignés dans les deux degrés.

**Mots clés:** *Vitesse de lecture, Planification éducative, Études universitaires, Rendement, Philologie et recherche éducative.*

## Perfil profesional de los autores

---

### **Susana Olmos-Migueláñez**

Ayudante doctora en Pedagogía por la Universidad de Salamanca, profesora ayudante en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Facultad de Educación, de la Universidad de Salamanca. Miembro de Grupo de Investigación GE2O «Evaluación y Orientación Educativa». Su línea de investigación se centra en la metodología de investigación y de evaluación, en concreto, en la evaluación en contexto de formación virtual.

Correo electrónico de contacto: solmos@usal.es

**Miriam Borham-Puyal**

Licenciada en Filología Inglesa, Personal Investigador en Formación del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Salamanca. Sus áreas de investigación son la literatura comparada y la literatura inglesa del largo siglo XVIII, con especial atención al estudio del quijotismo y de las mujeres escritoras. También ha colaborado en proyectos de innovación orientados a mejorar la programación y la docencia en asignaturas de literatura.

**Blanca García-Riaza**

Licenciada en Filología Inglesa. Personal investigador en formación en el Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Salamanca. En este departamento desarrolla su tesis doctoral sobre análisis textual a través de las nuevas tecnologías, orientada a la mejora en la docencia de lenguas extranjeras. Miembro del Grupo de Evaluación y Orientación educativa (GE2O), ha participado en numerosos cursos y congresos cuya temática gira en torno a la evaluación de competencias, metodología y didáctica de lenguas extranjeras y evaluación de recursos *on-line*.

**M<sup>a</sup> José Rodríguez-Conde**

Doctora en Pedagogía y profesora titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Universidad de Salamanca. Directora del Grupo de Investigación GE2O «Evaluación y Orientación Educativa» y Directora del Instituto de Investigación, IUCE (Instituto Universitario de Ciencias de la Educación) de la Universidad de Salamanca. Su línea de investigación se centra en la metodología de investigación y de evaluación y en análisis de datos estadísticos aplicados a educación. Correo electrónico de contacto: [mjrconde@usal.es](mailto:mjrconde@usal.es)

**Izaskun Elorza**

Licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Salamanca, donde se doctoró en 2004 con una investigación sobre la funcionalidad didáctica de la traducción como método de evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés para fines específicos. Desde 2006 colabora con el Grupo de Investigación GE2O (Grupo de Evaluación Educativa y Orientación), participando en diversos proyectos de investigación y de innovación docente.