

un modelo de texto que le habría ayudado en su comprensión y habría aumentado su retención.

Junto al conocimiento de base sobre los temas, los buenos lectores también tienen conocimientos de base sobre las formas y los géneros literarios. Las diferentes formas y géneros literarios presentan tipos de problemas de comprensión y requieren diferentes estrategias y asunciones. Cuando leemos *Peter Rabbit* de Beatrix Potter utilizamos una serie de asunciones de base diferentes a las que utilizamos cuando leemos *El origen de las especies* de Charles Darwin. (Por ejemplo, nos sorprendería mucho que en el segundo libro los animales hablaran.) Cuando leemos la portada del *New York Times*, esperamos que el lenguaje utilizado sea, en su mayor parte, literal. Por el contrario, cuando leemos poesía, esperamos que el lenguaje utilizado sea figurativo.

Para los expertos, cuando las cosas van bien, la lectura es bastante automática y requiere poco esfuerzo mental consciente. Los lectores hábiles suelen poner el piloto automático, y por ello la lectura les parece que la mayoría de las veces no requiera ningún esfuerzo. Sin embargo, cuando aparecen ambigüedades o cuando la esencia aparece confusa o inconsciente, los buenos lectores saben que su comprensión falla y pueden tomar las medidas necesarias para identificar y resolver el problema. Como vimos en el capítulo 3, los buenos lectores supervisan el proceso de comprensión. Aplican habilidades metacognitivas a la lectura. Se saben hacer las siguientes preguntas críticas: ¿Está funcionando mi estrategia de comprensión? ¿Cómo lo estoy haciendo? ¿Tiene sentido la esencia que he identificado?

Algunos niños desarrollan estas habilidades metacognitivas por sí mismos, pero otros no lo hacen. Cabe recordar también que son las habilidades metacognitivas las que permiten diferenciar a los aprendices fuertes de los débiles. Algunos estudiantes (como Charles) carecen de esas habilidades metacognitivas, o no son capaces de aplicarlas a la comprensión lectora. En la enseñanza de la lectura raramente se enseñan a los estudiantes esas habilidades.

Modelos cognitivos y enseñanza de la lectura

En el apartado anterior describíamos los principales procesos que se dan en cada paso del gráfico de la figura 6.2. El propósito de ese análisis tan extenso (y a veces abstracto) era ilustrar y reforzar la noción de que la lectura es un proceso complejo y con múltiples niveles. No obstante, el análisis simplifica en exceso el proceso de la lectura de dos formas.

En primer lugar, no se mencionan ni el tiempo ni la velocidad. Las investigaciones indican que los buenos lectores inician un nuevo ciclo a través del gráfico cuatro veces por segundo —como media—. En 250 mseg, los lectores cogen nueva información y hacen todo el proceso necesario a varios niveles —visual, lingüístico, textual y metacognitivo— para integrar la nueva infor-

mación en la esencia que están construyendo. Éste es un logro cognitivo considerable.

En segundo lugar, la descripción fue estrictamente «de abajo a arriba», describiendo cómo funciona el proceso en secuencias desde el reconocimiento de palabras hasta la supervisión metacognitiva. La investigación también muestra que la lectura no es un proceso en serie ascendente que va de la página impresa a la esencia. También se dan influencias de arriba a abajo: los procesos de los niveles más altos influyen en los procesos de los niveles más bajos. Uno de los ejemplos más claros de esto se llama el *efecto de superioridad de palabra*. Obviamente, para reconocer una palabra tenemos que reconocer las letras que la integran. Sin embargo, cuando los experimentadores presentan brevemente a un sujeto un estímulo como «lint» y «tinl», y le preguntan si había una i o una e en la segunda parte del estímulo, el sujeto elige más a menudo la letra correcta si ésta aparece como una parte de una palabra que si aparece por separado. Es decir, los sujetos ven mejor una letra en una palabra que la misma letra por separado, fuera de la palabra. Los psicólogos interpretan esto como una prueba de que el conocimiento de una palabra en los niveles altos facilita la percepción de las letras en los niveles bajos. El conocimiento de una palabra forma series de influencia descendente sobre la percepción de las letras. No procesamos necesariamente información al nivel de las letras, procesándola entonces al nivel de las palabras. Así, se da una interacción entre los procesamientos en estos dos niveles.

Hemos visto otro ejemplo de efecto e interacción descendente en el ejemplo del «bajo». En él, el modelado de texto de la primera frase genera la asunción de que el texto trata de pesca. Esta asunción genera una influencia de arriba a abajo en la codificación semántica, de manera que el lector asigna un significado incorrecto a «bass».

Los investigadores han descubierto estas interacciones entre casi todos los niveles de procesamiento del modelo cognitivo. Esto tiene implicaciones para la enseñanza de la lectura. La lectura es una tarea compleja porque requiere varios niveles de procesamiento de información, ya que el procesado debe ser realizado con rapidez y los procesos son altamente interactivos. Las habilidades esbozadas en el modelo deben funcionar juntas y, a veces, casi simultáneamente, para que el lector construya un significado a partir del texto. Si los niños tienen que usar esas habilidades juntas y en interacción, deberían aprenderlas juntas así como deberían aprender a usarlas en interacción. Así, el modelo nos dice que enseñar las habilidades implicadas en la moda de arriba-abajo, de forma aislada, y una después de la otra puede no ser efectivo. La consideración de este aspecto de la complejidad de la lectura conduce a observarla desde una perspectiva global, y puede ayudar a mejorar la enseñanza de la lectura. Los principios que se derivan de los modelos cognitivos también pueden contribuir a diseñar mejores textos que ayuden a los niños tanto a aprender a leer como a leer para aprender.

Explicando los porqués

Isabel Beck, del Centro de Investigación y Desarrollo del Aprendizaje (LRDC), es una profesora convertida en investigadora de educación. Siguiendo las exigencias de la carrera militar y académica de su marido, enseñó en las escuelas públicas de Pittsburgh, San Diego, y Durham. También trabajó en Europa en las bases de la armada americana enseñando mecanografía a los paracaidistas y preparando a los aspirantes de oficial para sus exámenes sobre puntos de trincheras y alambradas de púas.

Cuando Beck y su marido volvieron a Pittsburgh, ella se tomó un tiempo de excedencia para tener dos niños y aprovechó para realizar un master sobre educación. Decidió ir a la escuela de derecho pero, para ocupar su tiempo hasta que empezasen sus estudios, respondió a una oferta del LRDC para ser ayudante de investigación en un proyecto de lectura durante un año.

Beck afirma que «Lo primero que me llamó la atención fue que se trataba de gente, psicólogos cognitivos, que nunca habían enseñado a leer a niños y que sin embargo eran capaces de describir detalladamente los fenómenos que yo había visto en el curso de enseñanza de la lectura, sin haberlos experimentado previamente. ¿Cómo podían conocerlos? No podía comprender cómo podían saber tanto como yo sobre la lectura y sobre el aprendizaje sin tener mi misma experiencia».

Para más sorpresa aún, Beck se dio cuenta de que a veces las explicaciones de los fenómenos que ellos hacían eran mejores que las suyas propias: «Yo me consideraba una buena profesora, y si miro hacia atrás, todavía creo que lo era, pero podía haber sido mejor. Aunque no podría haber trabajado más duro, sí que podría haber entendido los porqués de lo que estaba haciendo. Los psicólogos cognitivos explican los porqués, y estoy convencida de que si los profesionales de la práctica hubiesen entendido los porqués su enseñanza hubiese mejorado notablemente». Beck renunció a su admisión en la escuela de derecho y permaneció en el LRDC para estudiar el reconocimiento de palabras, el aprendizaje de vocabulario y la comprensión lectora. Finalizó su doctorado y ahora trabaja explicando los porqués a los profesores en modos que son relevantes para sus experiencias en las aulas.

Reconocimiento de palabras: precisión más velocidad

Beck recuerda un incidente que contribuyó a su conversión de posible abogado a psicóloga de la educación. Como profesora había observado que en los primeros cursos los niños con dificultades de lectura no hacían los ejercicios de cartas con palabras con la misma «confianza» que el resto de niños. Eran capaces de leer casi todas las palabras correctamente, pero con indecisión. Ella les decía: «Lo estás haciendo bien; ten más seguridad», pero sus in-

centivos causaban poco efecto. Un día fue a un coloquio del LRCD dado por Charles Perfetti sobre el automatismo de los procesos cognitivos de bajo nivel. El coloquio tuvo lugar en la misma época en que los investigadores estaban empezando a aplicar la ciencia cognitiva a la lectura. Éstos sabían que la lectura exige la coordinación y la interacción casi instantánea de habilidades visuales, lingüísticas y de alta comprensión. También sabían que los límites de la memoria en funcionamiento se podían evitar si alguna de las habilidades era automática. Un proceso cognitivo es *automático* si no se es consciente de que el proceso se está realizando, si se da fuera del control consciente y si requiere la capacidad mínima de la memoria en funcionamiento. Los procesos automáticos son rápidos, exactos y casi no requieren esfuerzo.

El automatismo es un fenómeno cognitivo importante que nos permite aprender y ejecutar tareas que sin él serían imposibles. Los procesos automáticos, como los espacios de información, nos ayudan a conservar nuestra limitada capacidad de la memoria en funcionamiento. Podemos sobreaprender una habilidad cognitiva hasta el punto de convertirla en casi refleja —automática—. Cuando ocurre esto, ya no pensamos en ejecutar esa habilidad; simplemente la ejecutamos. Este tipo de habilidad ocupa muy poca capacidad de la memoria en funcionamiento, si ocupa alguna. El automatismo nos permite ejecutar algunas habilidades sobreaprendidas a la vez que otras tareas que exigen un esfuerzo consciente. Podemos ejecutar una habilidad automática mientras utilizamos simultáneamente la memoria en funcionamiento para hacer otras cosas. Las habilidades motrices son ejemplos conocidos de procesos automáticos. Cuando aprendemos golf o tenis, pasamos por una etapa en la que nos decimos qué debemos hacer en cada golpe. Después de mucha práctica los golpes se vuelven automáticos; esto libera nuestros recursos cognitivos para pensar, o preocuparnos, de los aspectos concretos del juego, como la táctica o la estrategia.

Beck aprendió en el coloquio que el reconocimiento de palabras es un proceso automático para los lectores hábiles. Nos cuenta: «Se me encendió la luz. Lo que yo había considerado ser una falta de confianza era una falta de automatismo». Aunque sus estudiantes habían sido bastante *precisos* en los ejercicios de palabras, los lectores más débiles habían sido más *lentos*. Para estos estudiantes, el reconocimiento de palabras no era automático.

¿Cómo pueden los psicólogos demostrar que el reconocimiento de palabras es automático? ¿Cómo pueden probar que se da un proceso si los sujetos experimentales son totalmente inconscientes de ello, como establece la definición de automatismo? Si una palabra aparece en la pantalla de un ordenador durante sólo 20 mseg un lector hábil no puede verla, y si se le pregunta dónde apareció la palabra sólo puede intuirlo. Así, el reconocimiento de la palabra se ha dado en sólo 20 mseg. ¿Cómo lo saben los psicólogos?

Como otras estructuras de la memoria en funcionamiento, el léxico —el diccionario mental— tiene una estructura asociativa de nudos y nexos, en la

Explicando los porqués

Isabel Beck, del Centro de Investigación y Desarrollo del Aprendizaje (LRDC), es una profesora convertida en investigadora de educación. Siguiendo las exigencias de la carrera militar y académica de su marido, enseñó en las escuelas públicas de Pittsburgh, San Diego, y Durham. También trabajó en Europa en las bases de la armada americana enseñando mecanografía a los paracaidistas y preparando a los aspirantes de oficial para sus exámenes sobre puntos de trincheras y alambradas de púas.

Cuando Beck y su marido volvieron a Pittsburgh, ella se tomó un tiempo de excedencia para tener dos niños y aprovechó para realizar un master sobre educación. Decidió ir a la escuela de derecho pero, para ocupar su tiempo hasta que empezasen sus estudios, respondió a una oferta del LRDC para ser ayudante de investigación en un proyecto de lectura durante un año.

Beck afirma que «Lo primero que me llamó la atención fue que se trataba de gente, psicólogos cognitivos, que nunca habían enseñado a leer a niños y que sin embargo eran capaces de describir detalladamente los fenómenos que yo había visto en el curso de enseñanza de la lectura, sin haberlos experimentado previamente. ¿Cómo podían conocerlos? No podía comprender cómo podían saber tanto como yo sobre la lectura y sobre el aprendizaje sin tener mi misma experiencia».

Para más sorpresa aún, Beck se dio cuenta de que a veces las explicaciones de los fenómenos que ellos hacían eran mejores que las suyas propias: «Yo me consideraba una buena profesora, y si miro hacia atrás, todavía creo que lo era, pero podía haber sido mejor. Aunque no podría haber trabajado más duro, sí que podría haber entendido los porqués de lo que estaba haciendo. Los psicólogos cognitivos explican los porqués, y estoy convencida de que si los profesionales de la práctica hubiesen entendido los porqués su enseñanza hubiese mejorado notablemente». Beck renunció a su admisión en la escuela de derecho y permaneció en el LRDC para estudiar el reconocimiento de palabras, el aprendizaje de vocabulario y la comprensión lectora. Finalizó su doctorado y ahora trabaja explicando los porqués a los profesores en modos que son relevantes para sus experiencias en las aulas.

Reconocimiento de palabras: precisión más velocidad

Beck recuerda un incidente que contribuyó a su conversión de posible abogado a psicóloga de la educación. Como profesora había observado que en los primeros cursos los niños con dificultades de lectura no hacían los ejercicios de cartas con palabras con la misma «confianza» que el resto de niños. Eran capaces de leer casi todas las palabras correctamente, pero con indecisión. Ella les decía: «Lo estás haciendo bien; ten más seguridad», pero sus in-

centivos causaban poco efecto. Un día fue a un coloquio del LRCD dado por Charles Perfetti sobre el automatismo de los procesos cognitivos de bajo nivel. El coloquio tuvo lugar en la misma época en que los investigadores estaban empezando a aplicar la ciencia cognitiva a la lectura. Éstos sabían que la lectura exige la coordinación y la interacción casi instantánea de habilidades visuales, lingüísticas y de alta comprensión. También sabían que los límites de la memoria en funcionamiento se podían evitar si alguna de las habilidades era automática. Un proceso cognitivo es *automático* si no se es consciente de que el proceso se está realizando, si se da fuera del control consciente y si requiere la capacidad mínima de la memoria en funcionamiento. Los procesos automáticos son rápidos, exactos y casi no requieren esfuerzo.

El automatismo es un fenómeno cognitivo importante que nos permite aprender y ejecutar tareas que sin él serían imposibles. Los procesos automáticos, como los espacios de información, nos ayudan a conservar nuestra limitada capacidad de la memoria en funcionamiento. Podemos sobreaprender una habilidad cognitiva hasta el punto de convertirla en casi refleja —automática—. Cuando ocurre esto, ya no pensamos en ejecutar esa habilidad; simplemente la ejecutamos. Este tipo de habilidad ocupa muy poca capacidad de la memoria en funcionamiento, si ocupa alguna. El automatismo nos permite ejecutar algunas habilidades sobreaprendidas a la vez que otras tareas que exigen un esfuerzo consciente. Podemos ejecutar una habilidad automática mientras utilizamos simultáneamente la memoria en funcionamiento para hacer otras cosas. Las habilidades motrices son ejemplos conocidos de procesos automáticos. Cuando aprendemos golf o tenis, pasamos por una etapa en la que nos decimos qué debemos hacer en cada golpe. Después de mucha práctica los golpes se vuelven automáticos; esto libera nuestros recursos cognitivos para pensar, o preocuparnos, de los aspectos concretos del juego, como la táctica o la estrategia.

Beck aprendió en el coloquio que el reconocimiento de palabras es un proceso automático para los lectores hábiles. Nos cuenta: «Se me encendió la luz. Lo que yo había considerado ser una falta de confianza era una falta de automatismo». Aunque sus estudiantes habían sido bastante *precisos* en los ejercicios de palabras, los lectores más débiles habían sido más *lentos*. Para estos estudiantes, el reconocimiento de palabras no era automático.

¿Cómo pueden los psicólogos demostrar que el reconocimiento de palabras es automático? ¿Cómo pueden probar que se da un proceso si los sujetos experimentales son totalmente inconscientes de ello, como establece la definición de automatismo? Si una palabra aparece en la pantalla de un ordenador durante sólo 20 mseg un lector hábil no puede verla, y si se le pregunta dónde apareció la palabra sólo puede intuirlo. Así, el reconocimiento de la palabra se ha dado en sólo 20 mseg. ¿Cómo lo saben los psicólogos?

Como otras estructuras de la memoria en funcionamiento, el léxico —el diccionario mental— tiene una estructura asociativa de nudos y nexos, en la

que los nudos son aspectos con significado y los nexos son relaciones de significado. El esquema del conocimiento general animal (figura 2.4) ilustra cómo una parte del léxico puede estar organizada. En este tipo de estructura asociativa de memoria, si se accede a una palabra también se activan las palabras asociadas con ella en la red asociativa. Así, si después de presentar a un sujeto la palabra «petirrojo» durante 20 mseg, el experimentador le pide 500 mseg después que diga cuál de otras dos líneas de letras (como «canario» y «camión») son palabras, el lector identificará como palabra mucho más rápido la primera que la segunda. El lector reacciona así porque la invisible línea de letras «petirrojo» activa en el léxico la palabra «canario» porque está relacionada, pero no activa la palabra «camión» porque no tiene ninguna relación. Parece ser que en 20 mseg el lector busca inconscientemente en el léxico el significado de «petirrojo». Es decir, se da el acceso léxico. El acceso léxico es el paso final en el reconocimiento de palabras, por lo que éste se da aunque el lector no sea consciente de ello.

El fenómeno llamado efecto Stroop muestra que el reconocimiento de palabras es como un reflejo; se da fuera del control consciente. Si se nos muestra la palabra «rojo» escrita con tinta verde y nos preguntan cuál es el nombre del color de la tinta, nuestro tiempo de reacción será mucho más largo que lo que tardamos en decir «verde» cuando nos muestran una mancha de color verde. Incluso con la práctica, los tiempos de reacción en esta tarea prácticamente no mejoran. Independientemente de lo mucho que nos esforcemos, el significado de «rojo» interfiere con el nombre del color, verde. Pruebe usted a hacerlo y podrá sentir por sí mismo la interferencia. Así, el reconocimiento de palabras se da incluso cuando intentamos eliminarlo.

Aunque es difícil probar que el reconocimiento de palabras *no* ocupa apenas capacidad en la memoria en funcionamiento, los datos indican que ocupa muy poca. Utilizando un rastreador ocular, Keith Rayner y sus colegas hicieron un experimento en el que los sujetos leían un texto, y la parte del texto fijada aparecía durante sólo 50 mseg después de empezar la fijación; las palabras aparecían durante un mínimo de 50 mseg en una fijación de 250 mseg (Rayner y otros 1981; Rayner y Pollatsek 1981). Bajo estas condiciones, la velocidad de lectura de los sujetos disminuyó sólo un poco, y su patrón de movimientos oculares no fue diferente del patrón bajo condiciones normales de lectura. La información visual que los lectores obtuvieron de la página en los primeros 50 mseg fue suficiente como para permitir una lectura normal. Si asumimos que el tiempo de procesamiento es proporcional a las demandas de procesamiento, se deduce que el reconocimiento de palabras demanda muy poca capacidad de memoria en funcionamiento —como mucho, sólo el 20 % (50/250 mseg) de las demandas de procesamiento.

Así, en los lectores hábiles el reconocimiento de palabras cumple con los tres criterios necesarios para considerarlo como un proceso automático.

Automatismo y el gran debate

¿Qué importancia tiene el automatismo (velocidad y precisión) del reconocimiento de palabras cuando se aprende a leer? ¿Cómo contribuye éste al desarrollo de otras habilidades de lectura? A principios de los años 80, el grupo de investigación del LRDC formado por Alan Lesgold, Lauren Resnick, Kathleen Hammond y Mary Curtis, estudió estas cuestiones (véase Lesgold y otros 1985).

El equipo de investigación pretendía descubrir el orden en que los niños adquieren varias habilidades de lectura. Todo el mundo acepta que la mejora en el reconocimiento de las palabras se asocia con la mejora en la lectura, pero ¿un mejor reconocimiento de palabras causa una mejor lectura, o el reconocimiento de palabras se desarrolla simultáneamente con otras habilidades lectoras? Si el reconocimiento de palabras mejorado causa la mejora de otras habilidades lectoras, la mejora del reconocimiento de palabras debería preceder a la mejora en las otras habilidades. Así, la habilidad de reconocimiento de palabras en los primeros cursos debería predecir posteriores puntuaciones en comprensión lectora.

El equipo de investigación estudió a niños de los grados 1 a 4 durante un periodo de 4 años, para valorar el desarrollo de sus habilidades. Los investigadores midieron tanto la velocidad como la precisión del reconocimiento de palabras haciendo que los niños pronunciasen palabras tan rápido como pudiesen a medida que éstas aparecían una a una en la pantalla del ordenador. Descubrieron que la precisión y la velocidad de los alumnos de primer grado en esta tarea fue un predictor excelente de sus puntuaciones de comprensión lectora en cuarto grado. También descubrieron que la *velocidad* del reconocimiento de palabras fue un mejor predictor de la posterior comprensión lectora que la precisión sola. Resumiendo: descubrieron que un temprano automatismo del reconocimiento de palabras —velocidad más precisión— precede, predice, y posiblemente causa la subsecuente mejora en otras habilidades de lectura. A los estudiantes de Beck que parecían carecer de confianza, en realidad les faltaba el automatismo, por lo que tenían pocas posibilidades de convertirse en lectores expertos.

Los descubrimientos del estudio también tuvieron implicaciones en el «gran debate» sobre enseñanza de la lectura entre los defensores de la enseñanza fónica y los defensores de la enseñanza de la palabra completa, una discusión sobre la forma más eficaz de enseñar el reconocimiento de palabras (Chall 1983; Beck 1981).

La instrucción fónica plantea que el principio alfabético es fundamental para aprender a leer. En las lenguas alfabéticas, como el inglés y el español, los lectores tienen que asociar signos escritos sin significado (las letras) con sonidos igualmente sin significado. Las palabras con significado aparecen sólo después de que los lectores hacen las asociaciones símbolo-sonido y combi-

nan los sonidos. Los defensores de lo fónico plantean que el aprendizaje de las correctas asociaciones entre letras y sonidos en el nivel de subpalabra permite a los niños convertirse en lectores *productivos*. Con ello quieren decir que los niños pueden pronunciar palabras nuevas que nunca han visto antes.

La instrucción de la palabra completa considera que el significado y la comprensión son fundamentales. Afirman que si el propósito de la lectura es construir significado, y si la primera aparición del significado se da en el nivel de la palabra, la enseñanza debe enfatizar ese nivel. Consideran que debemos enseñar a los niños nuevas palabras en contextos de historias o cuentos y hacer que utilicen las palabras repetidamente en frases y otros ejercicios hasta que puedan reconocerlas por separado. Los teóricos de la palabra completa consideran que el hecho de enfatizar la descodificación fonética en el nivel de subpalabra que no tiene significado puede convertir a los niños en «recordadores de palabras» en lugar de en «comprensores de palabras».

El estudio del LRDC trabajó tanto con clases fónicas como con clases de palabra completa. En las primeras, los profesores evaluaron la capacidad de reconocimiento de palabras de los niños en función de la precisión. Los niños podían tomarse todo el tiempo necesario para vocalizar las palabras individuales. En las clases fónicas, el 15 % de los niños progresó en la enseñanza elemental sin desarrollar habilidades automáticas de reconocimiento de palabras. Sorprendentemente, el 15 % de los niños de las clases de palabra completa tuvo el mismo problema. Los dos métodos, como se usaban a principios de los 80 fueron igual de deficientes en convertir el reconocimiento de palabras en automático en algunos de los niños.

En ambos tipos de clases, un considerable porcentaje de los niños acabaron los primeros cursos con importantes inadecuaciones en las habilidades de reconocimiento de palabras y con riesgo de posteriores problemas de lectura. La teoría cognitiva sugiere que para comprender un texto, el lector debe procesar información rápidamente a los niveles de palabra, proposición, frase, y texto. Todos los procesos se han de dar dentro de la limitada capacidad de la memoria en funcionamiento. Si el reconocimiento de palabras no es automático y consume la mayoría de la capacidad cognitiva del lector, los recursos de procesamiento que quedan no serán suficientes para el desarrollo y la aplicación de otras habilidades de comprensión. Los niños que no pueden reconocer palabras automáticamente se pueden quedar estancados permanentemente en el nivel de descodificación, y quizás nunca aprendan que el objetivo de la lectura es construir significado. En el estudio del LRDC, un importante porcentaje de estudiantes de los dos tipos de clases leían tan lentamente —entre 50 y 70 palabras por minuto— que no pudieron comprender ni el material más fácil. Aunque el «gran debate» fue acalorado en su momento, ninguna de las dos partes prestó la suficiente atención a la importancia del automatismo en el reconocimiento de palabras.

El estudio también mostró que las diferencias entre los dos grupos de es-

todo de la palabra completa; la mayoría adquieren las habilidades de bajo nivel como el reconocimiento de palabras. Actualmente, los resultados del NAEP indican que la mayoría de los niños americanos logran los niveles bajos de la lectura y dominan la descodificación. A la edad de 13 años, casi el 100 % de los estudiantes americanos tiene habilidades de lectura rudimentarias, y el 95 % tiene habilidades básicas (Mullis y Jenkins 1990). Así, la discusión sobre cómo enseñar el reconocimiento de palabras no trata el principal problema de la educación: muy pocos niños adquieren habilidades de comprensión de alto nivel. Son capaces de descodificar, pero no pueden comprender ni utilizar lo que descodifican —no pueden construir la esencia—. Nos tenemos que centrar en cómo enseñar esas habilidades lectoras de alto nivel.

mejorando el conocimiento lingüístico: enseñanza de un vocabulario rico

Los niños llegan a la escuela con unas habilidades sofisticadas de comprensión del lenguaje y con unos conocimientos gramaticales almacenados que pueden aplicar al lenguaje oral. Uno de los aspectos necesarios para que puedan leer con fluidez es la construcción de su vocabulario —la expansión de su léxico—. El aprendizaje del vocabulario es un logro cognitivo impresionante, aunque suele pasar desapercibido. Según determinadas estimaciones, la media de estudiantes de primer grado comprenden unas 500 palabras, y la de estudiantes de secundaria unas 50.000. Así, entre el primer grado y la enseñanza secundaria el niño debe aprender algo así como 11 palabras nuevas por día.

Aunque memorizamos el significado de algunas palabras, la mayoría las aprendemos utilizando mientras leemos lo que ya sabemos para deducir del contexto el significado de las palabras nuevas. Sin embargo, para deducir el significado de una palabra del contexto, el lector debe conocer el suficiente vocabulario y tener las habilidades de comprensión necesarias como para establecer el contexto. Esto implica que cuanto más vocabulario conozca pre-