



Lectura y logopedia

José Antonio Adrián Torres

Complementos digitales




EDITORIAL
SÍNTESIS

Lectura y logopedia

Bases neurocognitivas del aprendizaje
de la lengua escrita, sus dificultades e intervención

PROYECTO EDITORIAL
LOGOPEDIA

Serie
GUÍAS DE INTERVENCIÓN

Coordinación:
Carlos Gallego
Miguel Lázaro



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los

derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Lectura y logopedia

Bases neurocognitivas del aprendizaje
de la lengua escrita, sus dificultades e intervención

José Antonio Adrián Torres



Consulte nuestra página web: **www.sintesis.com**
En ella encontrará el catálogo completo y comentado.

© José Antonio Adrián Torres

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono: 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 979-13-7055-023-3
Depósito Legal: M-26.084-2026

Impreso en España. Printed in Spain

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

Índice

Introducción. Pensar la lectura	13
1. Leer no es natural. Es una invención cultural	13
2. El cerebro no nació para leer	15
3. Cuando los modelos explicaban mal un problema complejo .	16
4. Saber decidir es la clave	17
5. Sentido y uso de los complementos digitales	18

PARTE I **LAS BASES DE APRENDER A LEER**

Capítulo 1. Leer empieza antes	23
1.1. La lectura compartida: el origen del lector	24
1.2. De las primeras ventajas a la espiral positiva	25
1.3. La escuela: motor de equidad o amplificador de desigualdades	26
1.4. El inicio invisible de la lectura	26
1.5. Alfabetización temprana en contextos bilingües o de diglosia	27
1.6. Identificar riesgos y actuar pronto	28
1.7. Implicaciones educativas derivadas de la investigación científica	28
RECUADRO PRÁCTICO: Buenas prácticas respaldadas por la investigación	29
Ideas clave	30

Capítulo 2. Lo que significa realmente saber leer	31
2.1. ¿Qué es leer? Una definición clara y actual	32
2.2. Reconocer palabras no es tan simple como parece	33
2.3. Comprender: el pilar que a menudo olvidamos	34
2.4. Criterios para considerar que un niño sabe leer	35
2.5. Señales de alerta cuando el progreso lector no es el esperado	36
2.6. Decodificación y comprensión en la enseñanza de la lectura	37
RECUADRO PRÁCTICO. Indicadores de que un niño sabe leer con competencia funcional	38
Ideas clave	39

PARTE II EL CÓDIGO ESCRITO

Capítulo 3. El código escrito: letras, sonidos y el descubrimiento del principio alfabético	43
3.1. La aparente simplicidad del sistema alfabético	44
3.2. Fonemas y grafemas: dos realidades distintas que el niño debe conectar	45
3.3. El fonema y la conciencia fonológica	45
3.4. Relación grafema-fonema: el principio alfabético	46
3.5. Factores que dificultan el aprendizaje del código	47
3.6. Aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema	50
3.7. De la decodificación a la automatización	50
3.8. Señales de alerta relacionadas con el código	51
3.9. La transparencia del español y el aprendizaje del código	51
RECUADRO PRÁCTICO. Enseñar y aprender el código alfabético	52
Ideas clave	53
Capítulo 4. Conciencia fonológica y habilidades metafonológicas	55
4.1. Qué es la conciencia fonológica y qué no es	56
4.2. Conciencia fonológica espontánea frente a conciencia fonológica aprendida	57
4.3. Conciencia fonética y variabilidad del habla: una base previa necesaria	58
4.4. Conciencia fonémica: el puente entre lenguaje oral y lengua escrita	60

4.5. Habilidades metafonológicas y alfabetización	62
4.6. Actividades que no constituyen conciencia fonológica	62
4.7. Conciencia fonológica y dislexia	63
4.8. Desarrollo típico y señales de alerta	64
4.9. Factores que favorecen el desarrollo de la conciencia fonológica	65
4.10. Entornos digitales como apoyo a la intervención	66
RECUADRO PRÁCTICO. Diez tareas metafonológicas que funcionan	67
Ideas clave	69
Capítulo 5. Decodificación, automatización y fluidez lectora	71
5.1. Decodificar no es leer, pero sin decodificación no hay lectura	71
5.2. La enseñanza explícita del código: qué funciona y qué no	72
5.3. La ruta fonológica: por qué es imprescindible	73
5.4. Del código a la automatización: cómo se construye el léxico ortográfico	74
5.5. Fluidez lectora: cuando la automatización se hace visible	74
5.6. Lectura oral y lectura silenciosa: dos actividades diferentes	75
5.7. Leer eficazmente frente a leer eficientemente	76
5.8. Prácticas que favorecen la fluidez lectora	77
5.9. Señales de alerta en decodificación y fluidez	78
RECUADRO PRÁCTICO. Cinco prácticas diarias para mejorar decodificación y fluidez	78
Ideas clave	79

PARTE III DEL CÓDIGO AL LECTOR COMPETENTE

Capítulo 6. Automatización, fluidez y prosodia: el corazón del lector competente	83
6.1. La fluidez como punto de inflexión en la lectura	83
6.2. Los tres pilares de la fluidez	84
6.2.1. Precisión	84
6.2.2. Velocidad adecuada	84
6.2.3. Prosodia	85
6.3. Por qué la fluidez predice comprensión	86

6.4. El área visual de la forma de la palabra (VWFA) y la automatización	87
6.5. La alfabetización y el afinamiento del sistema lingüístico	89
6.6. Velocidad de procesamiento, RAN y fluidez	90
6.7. La prosodia como puente hacia la comprensión	91
6.8. Fluidez oral y fluidez silenciosa	92
6.9. Cómo entrenar la fluidez	92
RECUADRO PRÁCTICO. Cómo entrenar la fluidez en 5 minutos	94
Ideas clave	95

Capítulo 7. Comprensión lectora: cómo se construye y cómo se enseña	97
7.1. Qué es comprender: construir significado, no responder preguntas	97
7.2. Comprender es organizar: de la lista a la estructura	99
7.3. Los procesos cognitivos implicados en la comprensión	100
7.4. Comprensión local y comprensión global	102
7.5. Cuando se lee correctamente, pero no se comprende	103
7.6. Inferencias y monitorización: el núcleo de la comprensión madura	104
7.6.1. Inferir: completar lo que el texto no dice	105
7.6.2. Monitorizar: comprobar si lo entendido tiene sentido	105
7.6.3. Inferencias y monitorización como sistema de regulación	106
7.6.4. Distintas formas de relación con el texto	106
7.6.5. Comprender es gobernar el significado	107
7.6.6. Competencia retórica: leer la intención del texto para fijar metas	107
7.7. Macroestructura y macrorreglas: organizar el significado a gran escala	108
7.7.1. Qué es la macroestructura	108
7.7.2. La idea principal como eje organizador	109
7.7.3. Las macrorreglas: cómo se construye la macroestructura	109
7.7.4. Macroestructura y profundidad de la comprensión	110
7.8. La estructura del texto: párrafos, ideas principales y macrorreglas	111
7.8.1. El párrafo como unidad de significado	111
7.8.2. Tema e idea principal: una distinción necesaria	111
7.8.3. Ideas secundarias y detalles: función, no peso	112
7.8.4. Párrafos y jerarquía textual	112

7.8.5. Aplicación de las macrorreglas en la lectura de párrafos	113
7.8.6. Comprender párrafos para comprender textos	115
7.9. Accesibilidad cognitiva: cuando el texto facilita –o dificulta– la comprensión	115
7.9.1. Cohesión textual como andamiaje del significado	115
7.9.2. Hacer visible la arquitectura del texto	116
7.9.3. Claridad sintáctica sin empobrecimiento	117
7.9.4. Transparencia semántica y presuposiciones	117
7.9.5. Accesibilidad cognitiva y equidad educativa	117
7.10. Cuando la comprensión falla: perfiles y mecanismos subyacentes	118
7.10.1. Fallo por coste residual de decodificación	119
7.10.2. Insuficiencia del sistema lingüístico para sostener la comprensión	120
7.10.3. Fallo por control ejecutivo-atencional	123
7.10.4. Fallo por integración pragmática y estados mentales	124
7.10.5. Fallo instruccional: enseñanza de la mecánica sin significado	125
RECUADRO PRÁCTICO: Diez prácticas para enseñar comprensión mientras se lee	127
Ideas clave	127

PARTE IV DIFICULTADES Y PERFILES CLÍNICOS

Capítulo 8. Dislexia y otras dificultades lectoras	131
8.1. La arquitectura cognitiva de la lectura	131
8.2. La dislexia: definición actual y claves neurocognitivas	134
8.3. Dislexia de desarrollo: signos típicos por edad	140
8.3.1. Aportaciones del estudio de la dislexia adquirida	141
8.4. Diagnosticar la dislexia	142
8.4.1. Diferenciar la dislexia de otras dificultades	143
8.5. Intervención en dislexia	145
8.6. Viñetas clínicas aplicadas: perfiles lectores e intervención	150
RECUADRO PRÁCTICO. Qué hacer en los primeros 6 meses de intervención	154
Ideas clave	155

PARTE V

ENSEÑAR A LEER HOY

Capítulo 9. La enseñanza de la lectura: prácticas eficaces en la escuela y en la intervención logopédica	159
9.1. Principios generales de una enseñanza lectora eficaz	159
9.1.1. <i>La lectura debe enseñarse de forma explícita</i>	160
9.1.2. <i>La práctica breve, diaria y estructurada funciona mejor</i> ..	160
9.1.3. <i>La lectura se apoya en el lenguaje oral y en la escritura</i> ..	161
9.2. Prácticas eficaces basadas en la evidencia	161
9.2.1. <i>Enseñanza explícita del código</i>	161
9.2.2. <i>Lectura diaria en voz alta por el docente</i>	162
9.2.3. <i>Lectura guiada</i>	162
9.2.4. <i>Lectura repetida</i>	163
9.2.5. <i>Escritura como motor de lectura</i>	163
9.3. Enseñanza explícita de la comprensión lectora	164
9.3.1. <i>Preparar la lectura: meta, conocimientos previos y vocabulario esencial</i>	164
9.3.2. <i>Guiar la comprensión durante la lectura: integración, jerarquización y control</i>	165
9.3.3. <i>Transformar la información y elaborar inferencias</i>	166
9.3.4. <i>Síntesis de procesos estratégicos para enseñar comprensión</i>	167
9.3.5. <i>Secuencia breve de enseñanza de la comprensión</i>	168
9.4. Prácticas ineficaces y errores instruccionales en la enseñanza de la lectura	170
9.4.1. <i>Confiar en la exposición pasiva a libros</i>	170
9.4.2. <i>Utilizar el contexto para sustituir la decodificación</i>	170
9.4.3. <i>Utilizar métodos exclusivamente globales o naturalistas</i> ..	171
9.4.4. <i>Recurrir a fichas mecánicas sin modelado</i>	171
9.4.5. <i>Trabajar con textos demasiado difíciles</i>	172
9.4.6. <i>Identificar fluidez con velocidad</i>	172
9.5. Organización de una sesión breve de enseñanza de la lectura	173
9.6. Señales de alerta y exploración funcional en el aula	174
9.6.1. <i>Comprensión baja pese a una decodificación adecuada: exploración funcional previa a la derivación</i>	174
9.7. Coordinación escuela-logopedia	176
9.7.1. <i>Cuándo valorar una derivación</i>	176
9.7.2. <i>Qué información conviene intercambiar</i>	177

9.7.3. Qué conviene evitar	178
9.7.4. Objetivo de la coordinación	178
RECUADRO PRÁCTICO. Qué puede hacer un docente ante dificultades lectoras persistentes	179
Ideas clave	180

Capítulo 10. Recursos para la evaluación y la intervención en la lectura y la escritura 181

10.1. Evaluar para orientar la enseñanza y la intervención	182
10.2. Evaluación funcional e interpretación del rendimiento lector	183
10.2.1. Componentes de la lectura y la comprensión	184
10.2.2. Cómo interpretar los resultados: lectura por mecanismos	186
10.2.3. Errores habituales en la interpretación del rendimiento lector	188
10.2.4. Uso funcional de los recursos del complemento digital	190
10.3. Recursos digitales: aportaciones, límites y procesos que entrenan	191
10.3.1. Qué aportan las plataformas digitales	192
10.3.2. Límites estructurales de los recursos digitales	193
10.3.3. No todas las plataformas entrenan los mismos procesos	194
10.4. Plataformas seleccionadas: análisis funcional comparado	196
10.4.1. Lectura funcional de los criterios de análisis	196
10.4.2. Comparación funcional por componentes del proceso lector	198
10.4.3. Interpretación funcional de plataformas representativas ..	200
10.5. Criterios y marco de análisis para la comparación de plataformas	207
10.5.1. Principios del análisis comparativo	208
10.5.2. Componentes del proceso lector y criterios funcionales considerados	208
10.5.3. Cómo interpretar la comparación funcional	209
10.6. Comparación sintética de plataformas digitales	209
10.6.1. Cómo leer la comparación	210
10.6.2. Sentido de la síntesis comparativa	210
10.6.3. Lectura funcional de los resultados	211
10.7. Qué plataforma elegir según la necesidad lectora	211
10.7.1. Uso escolar e intervención amplia	212
10.7.2. Dificultades específicas del código, fluidez y prevención	213

10.7.3. <i>Comprensión, accesibilidad y procesos moduladores</i>	214
10.7.4. <i>Decisiones basadas en procesos, no en herramientas</i> ...	214
10.8. <i>Orientaciones finales para docentes y logopedas</i>	216
10.8.1. <i>Elegir y combinar recursos con sentido profesional</i>	216
10.8.2. <i>Expectativas realistas sobre los recursos digitales</i>	217
10.8.3. <i>Cuándo replantear la intervención</i>	217
Ideas clave	218
Epílogo. Cuando empezamos a pensar la lectura de otra manera	221
Referencias bibliográficas	227
Lecturas recomendadas	235
1. <i>Fundamentos del aprendizaje lector</i>	235
2. <i>Conciencia fonológica y principio alfabético</i>	236
3. <i>Fluidez lectora y automatización</i>	237
4. <i>Comprensión lectora</i>	237
5. <i>Escritura y ortografía</i>	238
6. <i>Dislexia: evaluación e intervención</i>	238



WEB *Complementos digitales*

El código que se facilita en la primera página del presente libro da acceso a estos materiales complementarios en la página web www.sintesis.com.

- 1. Miniguías
- 2. Protocolos de cribado y seguimiento
- 3. Tablas rápidas de consulta profesional
- 4. Material reproducible para aula y gabinete logopédico
- 5. Glosario terminológico

Lo que significa realmente saber leer

2

Como se ha señalado en el capítulo anterior, la lectura no comienza con la decodificación, sino que se apoya en el desarrollo del lenguaje, en las experiencias tempranas y en la intervención educativa. Para comprender cómo estas bases iniciales se transforman en una competencia lectora eficaz, es necesario analizar qué procesos cognitivos permiten identificar palabras, automatizar la lectura y comprender unidades lingüísticas cada vez más complejas, desde las palabras hasta las oraciones y los textos.

Durante mucho tiempo, la lectura se entendió principalmente como la capacidad de pronunciar palabras escritas con corrección. Esta concepción, todavía muy presente en la escuela, ha sido progresivamente cuestionada por la investigación cognitiva, que ha mostrado que descifrar palabras y comprender textos son procesos distintos y parcialmente independientes (Gough & Tunmer, 1986; Nation, 2008).

Saber leer parece, a simple vista, una habilidad sencilla: ver una palabra, pronunciarla, pasar a la siguiente y, así, ir avanzando por el texto. Pero esta impresión es engañosa. La lectura es una operación cognitiva compleja en la que el cerebro transforma, en milésimas de segundo, signos gráficos en sonidos y significados. Y, sobre todo, leer no se reduce a descifrar palabras; leer es comprender.

Los niños aprenden pronto a asociar la lectura con decir palabras, y los adultos tendemos a medir su progreso por esa habilidad. Sin embargo, la investigación actual demuestra que leer palabras y entender

lo que dicen no son el mismo proceso, y que pueden avanzar de manera independiente. Por eso es absolutamente fundamental que, desde el inicio, sepamos qué significa realmente “saber leer”.

2.1. ¿Qué es leer? Una definición clara y actual

En el uso cotidiano, leer suele reducirse a reconocer y pronunciar las palabras escritas. Desde una perspectiva científica, sin embargo, la lectura comprende dos componentes fundamentales: la identificación de las palabras y la construcción del significado del texto (Morais & Adrián, 2015).

Esta definición puede parecer evidente, pero supone un cambio profundo respecto a enfoques tradicionales que identificaban la lectura exclusivamente con la decodificación. En ella se encierra una idea clave: la lectura es un proceso de doble base. Para que un niño pueda leer con éxito un texto adecuado a su edad, necesita dominar dos pilares:

1. *Reconocimiento de palabras* (exacto, rápido y automático). Este reconocimiento, junto con una prosodia adecuada, es la base de una lectura eficaz.
2. *Comprensión del lenguaje oral*. Refleja el desarrollo lingüístico y cognitivo necesario para entender textos.

A primera vista, esta formulación puede parecer demasiado simple. Sin embargo, su fuerza reside precisamente en su capacidad para explicar una amplia variedad de perfiles lectores y dificultades de aprendizaje.

Así lo formula uno de los modelos más robustos y consensuados de los últimos treinta años, la *Simple View of Reading* (Hoover & Gough, 1990), ampliamente corroborado por la neurociencia cognitiva moderna:

$$\begin{array}{ccccc} \text{Comprensión} & & & & \text{Comprensión} \\ \text{lectora} & = & \text{Reconocimiento} & \times & \text{del lenguaje} \\ & & \text{de palabras} & & \end{array}$$

Donde “comprensión del lenguaje” se refiere a la comprensión del lenguaje oral –vocabulario, sintaxis e inferencias– sobre la que se apoya la lectura.

No es una suma, sino una multiplicación: si uno de los factores vale cero, la comprensión también lo hace. Por lo tanto, sin ambos pilares no hay lectura eficiente.

Conviene recordar que, a diferencia del lenguaje oral, la lectura no es una habilidad natural ni se adquiere de manera espontánea (Morais, 1998). El ser humano no nace preparado para leer, sino que debe aprender a hacerlo mediante instrucción explícita.

Como se mostró en el capítulo 1, la lectura implica recuperar el habla desde lo escrito: transformar códigos visuales en representaciones lingüísticas internas. En este sentido, ya los primeros estudios experimentales demostraron que la segmentación explícita de sílabas y fonemas no es una capacidad natural, sino una conquista cognitiva asociada a la alfabetización (Lieberman *et al.*, 1974).

2.2. Reconocer palabras no es tan simple como parece

Cuando un niño empieza a leer, lo hace mediante decodificación: letra → sonido → sílaba → palabra.

Este proceso exige una enorme atención y esfuerzo consciente: cada paso implica mantener información en la memoria, unir sonidos, controlar el orden, corregir errores.

Pero un lector competente ya no depende habitualmente de una decodificación consciente para reconocer palabras familiares. Tras cientos de horas de lectura, las identifica de forma rápida y automática (Ehri, 2005), gracias a conexiones consolidadas entre su ortografía, su pronunciación y su significado. Esto se debe a que:

- Las formas ortográficas se han almacenado en un léxico ortográfico interno.
- Se procesan de manera directa, sin conversión letra-sonido.
- El tiempo de identificación es extremadamente rápido.

Para el lector experto, el reconocimiento de palabras está tan automatizado que no requiere atención consciente sobre las operaciones que lo hacen posible. Esta aparente facilidad puede llevar a subestimar la complejidad cognitiva que implica aprender a leer.

La decodificación no desaparece en el lector experto, sino que queda integrada en un reconocimiento rápido y automatizado. Con frecuencia, se confunde automatización con velocidad lectora. Sin embargo, leer más rápido no es el objetivo en sí mismo, sino la consecuencia de un reconocimiento que ya no exige esfuerzo consciente.

Automatizar no significa leer deprisa, sino liberar recursos cognitivos para la comprensión (Perfetti, 2007). Al realizar el proceso mecánico de la lectura de manera automática, la memoria de trabajo queda disponible para tareas más complejas, como las que implica la comprensión de un texto.

Hoy sabemos, gracias a estudios de neuroimagen, que el cerebro desarrolla progresivamente sistemas especializados para el reconocimiento rápido de las palabras escritas, como el área visual de la forma de la palabra (VWFA), situada en la región occipitotemporal izquierda (Dehaene, 2009). Esta área no existe “para leer” al nacer, sino que emerge mediante un proceso de reciclaje neuronal a partir de circuitos originalmente dedicados al reconocimiento visual.

La investigación neurocognitiva ha mostrado que aprender a leer no añade simplemente una nueva habilidad, sino que reorganiza el funcionamiento del sistema lingüístico. La lectura se apoya en circuitos visuales y fonológicos que, con la alfabetización, se coordinan de forma cada vez más eficiente, modificando la manera en que se procesan tanto las palabras escritas como los sonidos del habla. Por ello, un lector experto no solo reconoce mejor las palabras escritas, sino que también procesa con mayor precisión los sonidos del lenguaje oral.

Estos cambios explican por qué el reconocimiento de palabras puede llegar a ser tan rápido y automático que el lector experto deja de ser consciente del proceso. El análisis detallado de cómo esta reorganización sustenta la automatización, la fluidez y la comprensión lectora se abordará en capítulos posteriores.

2.3. Comprender: el pilar que a menudo olvidamos

Durante años se asumió que la comprensión lectora mejoraba de forma automática una vez dominada la decodificación. Hoy sabemos que esta suposición es errónea: la comprensión se construye desde el inicio y requiere enseñanza explícita (Cain & Oakhill, 2007).

Un niño puede leer todas las palabras de un texto con gran precisión y velocidad y, aun así, no entenderlo. La comprensión no es una fase posterior a la decodificación, sino un proceso que se construye en paralelo a ella. La comprensión no depende únicamente de la decodificación, sino también de:

- El vocabulario.
- La sintaxis.
- La memoria verbal.
- Las inferencias.
- El conocimiento del mundo.
- La capacidad para construir y seguir la estructura narrativa del texto.

La comprensión es, en esencia, lenguaje oral aplicado a la lectura. Por eso, niños con dificultades en lenguaje temprano suelen tener más riesgo de problemas de comprensión, incluso si decodifican bien.

De hecho, muchos niños considerados “buenos lectores” porque leen rápido y sin errores pueden presentar dificultades de comprensión que solo se manifiestan cuando los textos se vuelven más complejos (Nation, 2008). Un aspecto central es que si la decodificación no está automatizada, la comprensión se resiente: los recursos cognitivos se consumen en descifrar, no en interpretar. Esta relación entre automatización y comprensión será clave más adelante, cuando abordemos las dificultades lectoras y la dislexia.

2.4. Criterios para considerar que un niño sabe leer

Definir cuándo puede afirmarse que un niño sabe leer no es una cuestión meramente terminológica, sino educativa y clínica, porque de ello dependen las decisiones de enseñanza, evaluación e intervención. Desde una perspectiva funcional, puede decirse que un niño sabe leer cuando reconoce palabras con precisión y suficiente soltura, comprende lo que lee, puede centrar su atención en el significado más que en el esfuerzo mecánico de descifrado, mantiene la idea principal del texto a medida que avanza y utiliza la lectura como instrumento para aprender, informarse o disfrutar.

El acceso a este nivel de competencia no se produce de forma súbita, sino a través de una progresión reconocible. En una primera fase, predomina la decodificación consciente y el niño atiende de manera analítica a cada letra o grupo de letras; posteriormente, comienza a integrar esas unidades en secuencias silábicas y palabras completas; más adelante, muchas palabras pasan a reconocerse de forma relativamente directa sin necesidad de una conversión grafema-fonema plenamente analítica; finalmente, cuando el reconocimiento se automatiza, una parte creciente de los recursos cognitivos puede destinarse a la comprensión hasta hacer posible una lectura cada vez más autónoma de textos diversos.

A esta progresión contribuye, además, un factor motivacional nada desdeñable: el gusto por la lectura. Cuando el niño disfruta leyendo, tiende a leer más y esa mayor práctica favorece, a su vez, la consolidación de los procesos implicados.

2.5. Señales de alerta cuando el progreso lector no es el esperado

Es fundamental que docentes, logopedas y familias sepan detectar cuándo el aprendizaje lector no avanza al ritmo esperable. Las señales de alerta pueden observarse tanto en el reconocimiento de palabras como en la comprensión.

En el plano del reconocimiento, conviene prestar atención a una lectura silábica persistentemente lenta más allá de las fases iniciales del aprendizaje, a una dificultad marcada para convertir los grafemas en sus fonemas correspondientes y fusionarlos para formar sílabas y palabras, a la presencia frecuente de errores al leer palabras breves y de estructura silábica simple, a una lentitud que compromete la comprensión global del texto o a confusiones e inversiones que no disminuyen con la práctica. Este patrón puede ser compatible con dificultades de base fonológica o con un perfil disléxico (Shaywitz, 2003), cuestión que se abordará con mayor detalle en el capítulo dedicado a la dislexia.

En el plano de la comprensión, las señales de alerta son de otra naturaleza. Puede ocurrir que el niño lea con corrección aparente, pero no logre explicar adecuadamente lo que ha leído; que no realice inferencias básicas; que se desoriente ante oraciones largas o sintácticamente complejas; que muestre un vocabulario limitado para su

edad o que no identifique con claridad las ideas principales del texto. Estas dificultades suelen relacionarse con debilidades en el lenguaje oral, con problemas atencionales o con una exposición insuficiente a formas de lenguaje académicamente elaboradas.

2.6. Decodificación y comprensión en la enseñanza de la lectura

Enseñar a leer no equivale sin más a enseñar a comprender, aunque ambos procesos deban desarrollarse de forma coordinada. Muchas dificultades lectoras no se deben a falta de esfuerzo del alumno, sino a desequilibrios en la enseñanza que tienden a privilegiar uno de los componentes de la lectura en detrimento del otro (Morais, 1998; Sánchez, 1998).

Una parte de los problemas escolares surge, precisamente, cuando la instrucción se inclina en exceso hacia uno de esos dos polos: a veces se dedica demasiado tiempo a la enseñanza y ejercitación de los procedimientos de decodificación sin desarrollar al mismo ritmo el vocabulario, la sintaxis o las inferencias; otras veces se insiste en actividades de comprensión y motivación lectora cuando el reconocimiento de palabras todavía no está suficientemente consolidado. En ambos casos se produce un desajuste: o bien el niño decodifica sin llegar a construir significado con suficiente profundidad, o bien se le exige comprensión sobre una base de lectura todavía inestable.

Por ello, una enseñanza eficaz de la lectura debe sostener dos exigencias complementarias. Por una parte, ha de asegurar una decodificación suficientemente sólida, sistemática y progresiva. Por otra, debe estimular desde fases tempranas el lenguaje oral, el vocabulario, la comprensión sintáctica, la capacidad inferencial y el conocimiento del mundo, ya que todos estos componentes sostienen la comprensión lectora y permiten que la lectura se convierta en una verdadera herramienta de aprendizaje.