

PARTE I

Aprendizaje y desarrollo

CAPÍTULO 1.–Introducción general	13
1.1. La evolución de la intervención desde los diferentes enfoques	15
1.2. El enfoque observacional-descriptivo	15
1.3. El enfoque factorial de las aptitudes verbales	16
1.4. El enfoque cognitivo	17
1.5. Enfoque neuropsicológico y neuropsicología cognitiva	18
CAPÍTULO 2.–Los modelos de lectura	23
2.1. Modelos descendentes	25
2.2. Modelos ascendentes	27
2.3. Modelos interactivos	28
2.4. Modelos evolutivos o secuenciales	29
CAPÍTULO 3.–El lenguaje en el currículo de la Educación Infantil y Primaria	35
3.1. El conocimiento lingüístico en Educación Infantil	38
3.2. La lengua en Educación Primaria	49
CAPÍTULO 4.–El papel de la escuela	75
4.1. Dificultades de aprendizaje del lenguaje	77
4.2. Orientaciones para la intervención grupal	81
CAPÍTULO 5.–El papel de los padres	83
5.1. El papel de los padres en los procesos de aprendizaje de lectura y la escritura, y en el tratamiento de las alteraciones disléxicas y disgráficas	85

PARTE II

Programa de desarrollo del lenguaje

CAPÍTULO 6.–Programa LECO: Leo, escribo y comprendo...	
Serie amarilla» (Cuadernos 1 a 5)	93
6.1. Introducción	95
6.2. Fundamentación teórica	96
6.3. Estructura de los contenidos por objetivos	100
6.4. Objetivos y contenidos del programa	108
6.5. Ejemplificación de tareas que integran el programa	120
CAPÍTULO 7.–Programa LECO: Leo, escribo y comprendo...	
«Serie verde» (Cuadernos 6 a 10)	147
7.1. Introducción: los niveles de procesamiento cognitivo en la lectura y la escritura	149
7.2. Tareas para el desarrollo de los <i>procesos perceptivos</i> (procesos viso-perceptivos y/o práxicos/motores)	150
7.3. Tareas para el desarrollo del <i>acceso al léxico grafémico de entrada</i>	158
7.4. Tareas para el desarrollo del <i>acceso al sistema semántico</i>	170
7.5. Tareas para el desarrollo del <i>sistema semántico</i>	180
7.6. Tareas para el desarrollo del <i>léxico grafémico/fonológico de salida</i> (nivel léxico-semántico)	230
7.7. Tareas para el desarrollo de los <i>procesos sintácticos</i>	238
7.7.1. Tareas para el desarrollo de los procesos sintáctico-semánticos a nivel oracional	244
7.7.2. Tareas para el desarrollo de los procesos de comprensión de estructuras sintácticas-semánticas (nivel de texto)	250
7.8. Tareas para el desarrollo de los <i>procesos de la escritura</i>	268
7.9. Tareas para el desarrollo de los <i>procesos de planificación</i>	297
CAPÍTULO 8.–Estructura secuencial de las actividades de los cuadernos	331
8.1. Actividades contenidas en los cuadernos	333
8.2. Estructura secuencial de los cuadernos	336
8.3. Estructura secuencial de los criterios para la grafía	338
8.4. Metodología general	344
CAPÍTULO 9.–Ejemplos de reforzadores	355
CAPÍTULO 10.–Estructura y tipos de contenidos	363

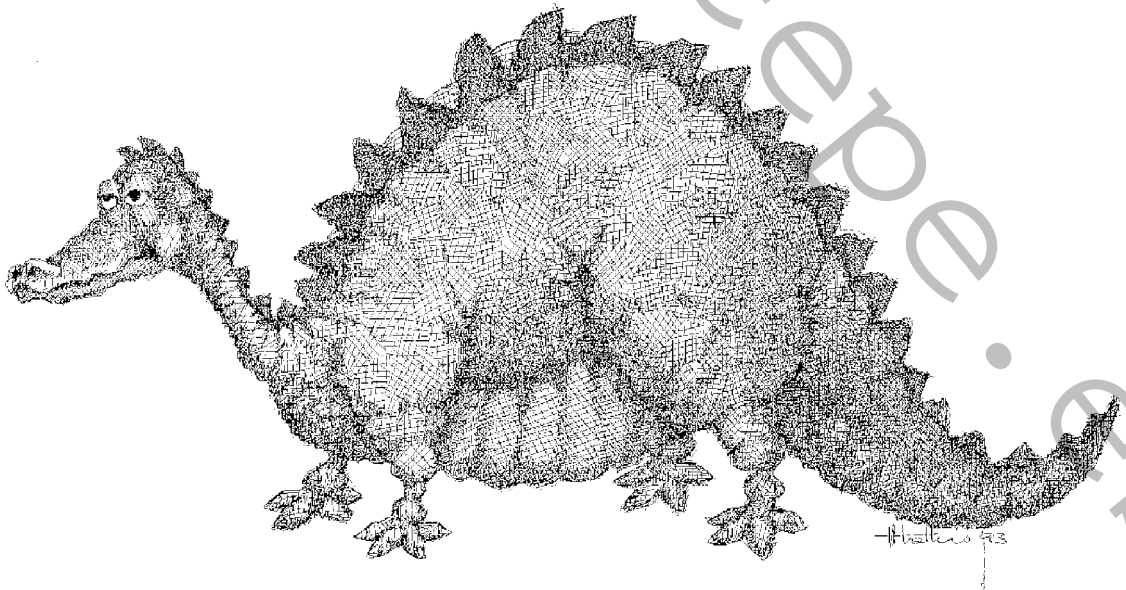
PARTE III
**La evaluación de la lectoescritura. Alteraciones en la lectura
y escritura. Propuestas para la corrección de errores**

CAPÍTULO 11.–Parámetros para el análisis de errores en la lectura y escritura	379
11.1. Protocolo para la evaluación de la lectura y escritura	381
11.2. Parámetros para el análisis cualitativo de errores	383
11.3. Propuestas para la corrección de los errores indicados	387
11.4. Síntesis de diferencias de rendimiento en las rutas para la lectura	391
11.5. Síntesis de los tipos de dislexias y disgrafías: características, errores y causas posibles	393
CAPÍTULO 12.–Propuestas para la elaboración de programas de intervención en lecto-escritura	399
12.1. Estrategias metodológicas para mejorar el desarrollo de la velocidad lectora	401
12.2. Estrategias metodológicas para mejorar el desarrollo de la comprensión lectora	412
12.3. Estrategias metodológicas para mejorar el desarrollo de la producción (escritura)	414
Bibliografía	419

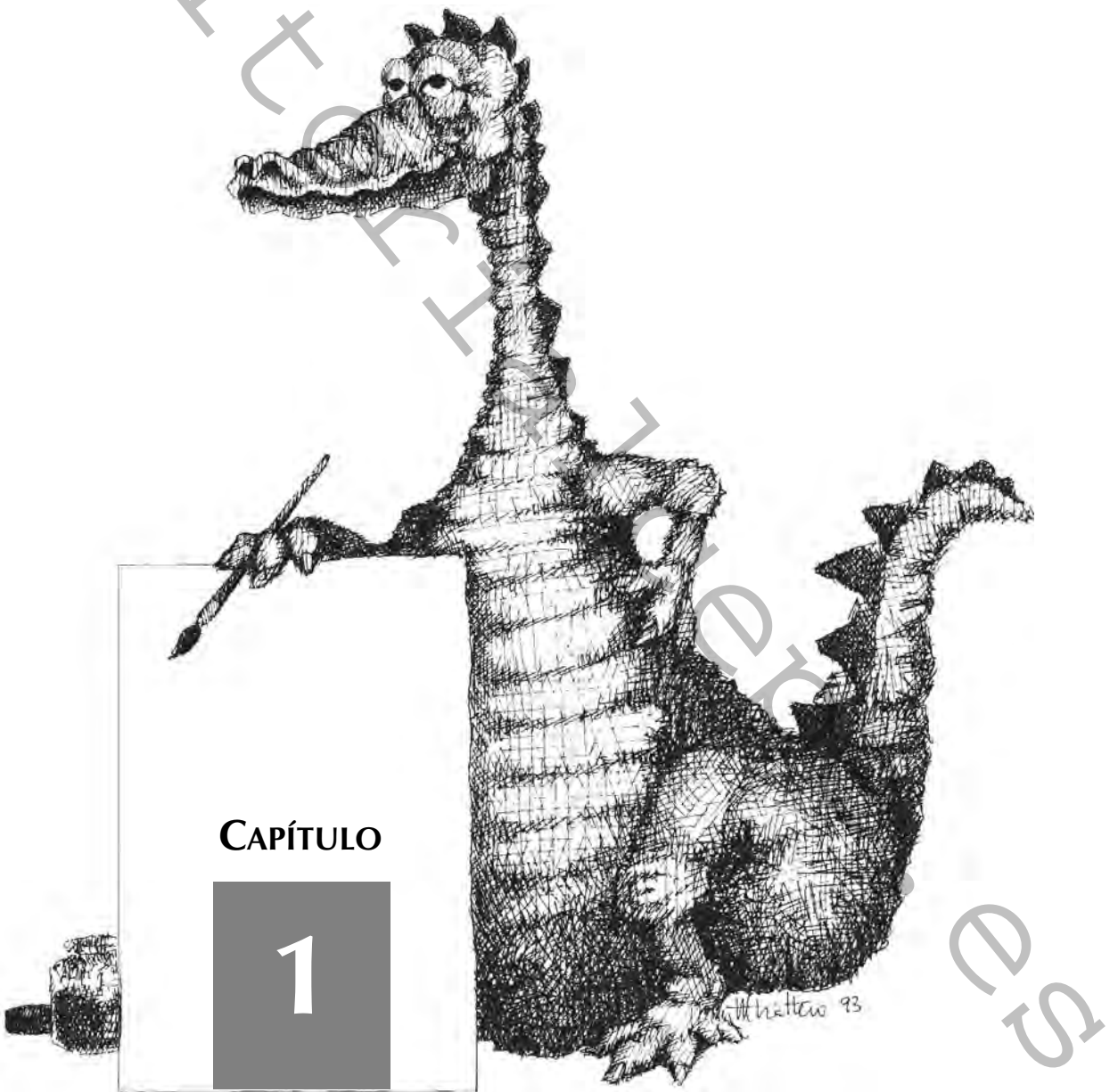
PARTE



Aprendizaje y desarrollo



INTRODUCCIÓN GENERAL



1.1. LA EVOLUCIÓN DE LA INTERVENCIÓN DESDE LOS DIFERENTES ENFOQUES

A lo largo de los casi quince años que lleva vigente este programa en el mercado editorial español los avances en la investigación del lenguaje y más específicamente de la lectura y la escritura han sido numerosos y muy importantes, especialmente desde la psicología clínica, donde el objetivo básico de la evaluación e intervención del lenguaje ha ido evolucionando desde una perspectiva centrada en los productos de la actividad (lingüística, cognitiva, etc.) y la determinación precisa de la etiología, hasta la posición actual, más centrada en los procesos, con la finalidad de dotar de un fundamento científico a la intervención y al desarrollo de estrategias comunicativas y lingüísticas.

La evaluación del lenguaje ha seguido una evolución similar, ya que inicialmente se centraba en el análisis de la fonología y la sintaxis (*forma*), evolucionando hacia la semántica (*contenido*), hasta llegar al momento actual en el que a los componentes anteriores se añade otro factor, la pragmática (*uso*).

La finalidad de la intervención también ha ido evolucionando. En principio la finalidad era puramente estimulativa, y posteriormente reeducativa, llegando a la situación actual en la que la intervención o educación propiamente dicha se concibe como un proceso íntimamente ligado a la evaluación, y en la que ambos procesos se influyen y condicionan mutuamente.

Como no podría ser de otra manera, los modelos que sirven de referencia para la evaluación han sufrido con el tiempo cambios considerables a lo largo de los últimos cincuenta años, que intentaremos sintetizar explicando brevemente cada uno de los enfoques predominantes en la actualidad en los estudios del lenguaje lecto-escrito.

1.2. EL ENFOQUE OBSERVACIONAL DESCRIPTIVO

Es el más tradicional, anterior a los años ochenta. Durante esta etapa, se creía que el sujeto tenía que ejercitar una serie de *procesos sensomotores y psicológicos básicos* para lograr un adecuado desarrollo del lenguaje, ya fuera oral o escrito. Entre ellos, se incluían los procesos auditivos, motóricos, visuales, táctiles, atencionales, de secuenciación y de memorización, etc.. Se defendía que era necesario el funcionamiento correcto de estos pro-

cesos psicológicos para la adecuada ejecución cognitiva que llevara al correcto aprendizaje. A este respecto, y a modo de ejemplo, M. Frostig sostenía que el conocimiento se adquiría fundamentalmente por el canal visual.

Los autores de esta línea de trabajo sostienen la existencia de un sistema que incluye lo que se piensa, lo que se dice y lo que se escucha. Todo ello se relaciona con elementos psicológicos y fisiológicos, los cuales están íntimamente relacionados con los elementos fonéticos, sintácticos, semánticos y pragmáticos del lenguaje.

1.3. EL ENFOQUE FACTORIAL DE LAS APTITUDES VERBALES

Coexistió con el anterior. Desde la perspectiva factorial se supone que la inteligencia está constituida por un conjunto de rasgos diferenciales o aptitudes, entre los que se encuentran los relacionados con el lenguaje. En todas las teorías elaboradas hasta el momento, aparece siempre el *factor verbal*, o *aptitudes verbales* necesarias para comprender y utilizar la lengua escrita y hablada (Martínez Arias y Yuste, 1996). Dentro de este factor más general, se identifican asiduamente dos subfactores, covariantes pero distintos: la *comprensión verbal*, que puede definirse como la aptitud para comprender la lengua, y establecer y manejar relaciones verbales. Es un factor difícil de fragmentar, pero que mantiene, a su vez, relaciones estrechas con otras tareas intelectuales. Ha sido identificado con claridad en el modelo de las *aptitudes mentales primarias* de Thurstone, en el modelo de los *tres estratos* de Carroll y como factor *verbal-educativo* en los actuales modelos jerárquicos, pero también ha sido objeto de especial atención por parte de los teóricos del procesamiento de información, como Sternberg. El otro factor es la *fluidez verbal*, definida como la rapidez de emisión de respuestas verbales.

Las diferentes investigaciones factoriales han permitido identificar una serie de dimensiones principales en la caracterización de la inteligencia verbal (Yuste, Martínez Arias y Galve, 1998): 1) Un factor *Semántico* de conocimiento y comprensión de palabras y frases, el cual domina, hasta cierto punto, sobre el resto de factores. Estaría constituido por elementos o pruebas como: *Antónimos*, *Sinónimos*, *Completar frases*, *Definiciones*, *Comprensión en contexto*, *Ordenación de palabras* y *Comprensión de ideas en un texto*. 2) Un factor *Lingüístico* caracterizado por la comprensión de las estructuras del lenguaje y sus reglas. Está representado por la *Morfología*, *Sintaxis*, *Estructura correcta de frases* y *Corrección gramatical*. 3) Un factor de *Razonamiento* sobre materiales verbales, representado por tareas como: *Analogías verbales*, *Relaciones entre conceptos*, *Series verbales*, *Silogismos*, *Metáforas* y *Secuencias de conceptos*.

La psicología del lenguaje fue como un puente de acercamiento, aunque poco científico, entre los enfoques psicométricos y la psicología cognitiva, a la que nos referimos más adelante, a pesar de que para algunos autores como R. Kirk es considerado un enfoque, el cual, partiendo de la aproximación teórica de Osgood (1957) sobre comunicación y lenguaje, abandonó un movimiento de enseñanza basado en el diagnóstico, diseñando el *Test de Illinois de Habilidades Psicolingüísticas (ITPA)* de (Kirk, McCarthy y Kirk, 1968, en español en 1981).

1.4. EL ENFOQUE COGNITIVO

El mayor desarrollo del *enfoque psicolingüista o cognitivo* surge en la década de los ochenta. La Psicolingüística es una rama de la Psicología Cognitiva, que está íntimamente relacionada con la Lingüística, con la Neurolingüística y con la Ciencia cognitiva. Se basa en el supuesto de que las funciones del lenguaje se pueden describir en términos de representaciones simbólicas y reglas de computación, como si se tratase de programas de ordenador, aplicadas a esos símbolos.

Durante las dos últimas décadas se han realizado numerosos trabajos en el campo de la Psicología que han dado paso a diferentes enfoques acerca de los procesos implicados en el campo de la lectura y escritura. Estos enfoques han surgido del interés por los procesos cognitivos como evolución de paradigma de procesamiento de información, de los avances de la teoría lingüística y del desarrollo de la inteligencia artificial.

Partiendo desde una perspectiva psicológica, las investigaciones en este campo se han centrado en la evaluación de los procesos implicados; o sea, en el análisis de mecanismos que utiliza el sistema cognitivo a la hora de realizar tareas de lectura y de escritura (Beck y Carpenter, 1986). Aunque han ido apareciendo estudiosos de la escritura (Ehri, 1980; Frith, 1980, 1985; Henderson, 1981), en mayor medida estos estudios han estado dirigidos al estudio de la lectura, dejando la escritura en un segundo plano. En castellano el número de pruebas, que dentro del enfoque cognitivo hay disponibles en el mercado es muy limitado, así como de programas de intervención fundamentados en este modelo.

Tomamos como referente básico los modelos de Morton (1969, 1979) para la lectura y de Coltheart y colaboradores (1977, 1978, 1994) para la escritura.

En la literatura sobre el tema existe cierto solapamiento en la utilización de términos como reconocimiento de palabras, acceso al léxico, comprensión de palabras, identificación/ percepción de palabras (Bradley y Forster, 1987, sostienen que es lo mismo). Así el análisis del léxico abarcaría los procesos que van desde el análisis del estímulo hasta la selección de la estructura adecuada en el léxico mental, o sea, el acceso al léxico tiene lugar cuando las propiedades de una palabra se encuentran disponibles, mientras que el acceso al léxico final, al reconocimiento de una palabra sería posterior y tendría lugar cuando el sujeto es consciente del significado, o sea, a la comprensión (aunque existe disparidad en este criterio dependiendo de los diversos enfoques teóricos disponibles).

En cuanto a la evaluación, y desde este enfoque, es preciso hacer algunas consideraciones. Tanto la lectura como la escritura están mediatizadas por un sistema de procesamiento de la información que opera modelando y transformando los distintos tipos de representaciones lingüísticas. En ambos casos procede evaluar los procesos y sus componentes, así como los sistemas periféricos que sirven para comprender y producir mensajes hablados y/o escritos. El sistema de procesamiento lingüístico está compuesto por subsistemas relativamente independientes, cada uno de ellos encargado de tareas específicas. Desde un punto de vista cognitivo se trata de averiguar cuáles sistemas funcionan adecuadamente y cuáles no.

Algunos de los procedimientos de evaluación son la entrevista y la observación directa, aunque el más habitual es la utilización de tests estandarizados, y en la actualidad, las prue-

bas referidas al criterio. En Galve (2007) revisaremos los diferentes tipos de pruebas que se pueden utilizar para la evaluación de la lectura y escritura desde un enfoque cognitivo.

La perspectiva con mayor vigencia actualmente es la *perspectiva cognitiva*, que considera que la lectura y la escritura están mediatizadas por un sistema de procesamiento de información que opera sobre los distintos tipos de representaciones lingüísticas. Este sistema estaría compuesto por una serie de subsistemas específicos (léxico, sintáctico, semántico, pragmático...) conformando una estructura de arquitectura *modular*.

Los *procesos* ilustrativos de este enfoque son: los *procesos perceptivos*, o procesos implicados en la identificación de fonemas/grafemas; los *procesos léxicos*, que siguen dos posibles rutas en el reconocimiento de palabras, la *ruta léxica o directa*, o semántica, que conecta directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna, y las *rutas fonológicas o indirectas* (asemántica-fonológica y subléxica), que permiten llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando esos sonidos para acceder al significado. Los *procesos sintácticos*, que son los procesos mediante los cuales se identifica cómo se organizan las palabras en la oración, lo cual supone la asignación de las etiquetas sintácticas que les correspondan. Los *procesos semánticos*, que explican el conocimiento y comprensión de palabras y frases mediante el funcionamiento del procesador semántico. Su objetivo es la extracción del significado del texto y la integración de dicho significado con el resto de conocimientos almacenados en la memoria. La comprensión de oraciones puede producirse por dos vías contrapuestas: *Vía directa o procesamiento léxico-inferencial*, que permite al sujeto inferir el significado de una proposición a partir del conocimiento léxico-semántico y la información pragmática y *la vía indirecta*, que utiliza el análisis sintáctico para llegar al significado proposicional.

1.5. ENFOQUE NEUROPSICOLÓGICO Y NEUROPSICOLOGÍA COGNITIVA

Los trabajos de Broca aportaron dos implicaciones importantes para la disciplina: a) que el lenguaje puede resultar dañado con independencia de las demás funciones cognitivas y b) que se trata de una función localizable (Shallice, 1988). Para Wernicke, el lenguaje podía ser entendido como un tipo complejo de reflejos que asocia las “imágenes auditivas” y las “imágenes motoras” de las palabras. Esta idea estaba influida por dos tradiciones: *el asociacionismo* inglés (según el cual, el aprendizaje es el resultado del establecimiento de asociaciones entre diferentes tipos de imágenes) y la existencia de fibras nerviosas que conectan los diferentes componentes del sistema nervioso implicados en los reflejos (Hécaen, 1972; McCarthy y Warrington, 1990). De aquí que se le denomine también como conexionista.

La Neuropsicología Cognitiva incorpora, como su nombre indica, un enfoque cognitivo y tiene como objetivos: 1) explicar los patrones de las funciones cognitivas afectadas o intactas que se pueden observar en los pacientes con lesiones cerebrales, en términos de alteración de uno o más componentes de una teoría o modelo de procesamiento normal; o sea, determinar las causas cognitivas que originan las dificultades específicas de los sujetos, por referencia a los modelos de procesamiento del lenguaje; y 2) extraer conclusiones

sobre los procesos cognitivos intactos y normales a partir de los patrones de habilidades afectadas e intactas observadas en pacientes con lesiones cerebrales.

Campbell (19870), dice que la neuropsicología es cognitiva en la medida que pretende clarificar los mecanismos de las funciones como pensar, leer, escribir, hablar, reconocer o recordar, haciendo uso de la evidencia procedente de la neuropatología.

Coltheart (2001) dice que la neuropsicología cognitiva es una rama de la psicología cognitiva. Ellis y Young (1988), consideran que: ...“trata de desarrollar teorías sobre el funcionamiento cognitivo normal intacto, que también sean capaces de explicar los distintos patrones de alteraciones que es posible observar en pacientes neurológicos..., es decir, intenta proporcionar una explicación de los síntomas (conductas) de los sujetos con lesiones cerebrales en términos de la afectación de los procesos psicológicos normales”.

La neuropsicología cognitiva se caracteriza por utilizar tres fuentes de información, si bien hace mayor énfasis en las dos primeras (Coltheart, Bates y Castles, 1994): a) El uso de modelos cognitivos de procesamiento normal para interpretar los déficit cognitivos que la lesión cerebral ha causado, b) El uso de datos recogidos en investigaciones conductuales sobre sujetos que sufren tales déficit para comprobar la capacidad explicativa de los modelos de procesamiento normal, y c) El empleo de información sobre las características neurológicas de la lesión cerebral.

Así pues, las hipótesis sobre las causas de los problemas de un sujeto se ponen a prueba mediante el control y la manipulación de variables (lingüísticas y no lingüísticas; por ejemplo: la frecuencia, la regularidad, o el grado de abstracción de las palabras) que afectan a la ejecución de acuerdo con el modelo de procesamiento que sirve como marco de referencia. De esta forma pueden determinarse qué procesos están afectados y cuáles permanecen intactos. Las etiquetas o categorías diagnósticas sirven como punto de partida, pero no constituyen un fin en la evaluación.

En este enfoque, la primera hipótesis de trabajo se elabora a partir de la información recogida en la entrevista inicial con el sujeto y su familia y, también de una evaluación general de la actividad lingüística (comprensión y producción). Esta primera hipótesis sirve de guía para la selección de pruebas específicas que permiten una exploración más minuciosa del estado del sistema de procesamiento del lenguaje del sujeto. En consecuencia, no se suele aplicar una batería o test específico completo, sino que se suelen aplicar pruebas o subpruebas específicas que permiten confirmar o desechar la hipótesis inicial, o a su vez desarrollar nuevas hipótesis. Una de las pruebas más utilizada o conocida en España es el EPLA (Evaluación del Procesamiento Lingüístico en la Afasia, basado en el PALPA de Kay, Lesser y Coltheart, 1992; versión en español de Valle y Cuetos, 1995, otra de reciente aparición es el REINAL de Benedet, M. J., 2006). La metodología que utiliza la Neuropsicología Cognitiva consiste en el estudio detallado de pacientes, tomados uno a uno, encaminado a la explicación de su déficit.

La evaluación neuropsicológica se basa en un conjunto de técnicas que permiten obtener datos cuantitativos y cualitativos sobre las diversas funciones mentales superiores del sujeto. Los componentes principales del proceso de evaluación serían la *historia clínica*, la *observación de la conducta* y las *pruebas neuropsicológicas*. Estos datos son básicos a la hora de la intervención posterior.

Por otro lado, parece que después de una lesión no se produce una reorganización del sistema de procesamiento del lenguaje (Caramazza, 1984; 1986), por lo que puede considerarse que el sistema de los sujetos normales y de los que presentan la lesión es el mismo, es el supuesto de *transparencia* formulado por Caramazza (1984), que sostiene que las deficiencias de los sujetos hacen patente el funcionamiento de los componentes del sistema cognitivo normal. Sin embargo, en los sujetos lesionados algunas funciones están impedidas por los componentes deteriorados (a esto se le ha denominado supuesto de *sustractividad*).

Por último, distintos autores han sugerido la necesidad de realizar estudios de caso único en contra (o como complemento) de los estudios de grupos, para establecer criterios rigurosos que eliminen la variabilidad en los estudios experimentales y permitan una explicación más adecuada de los problemas (Shallice, 1988).

Otra consideración a tener en cuenta es que a la hora de trabajar la lectura y/o la escritura, procede descartar que no existan *dificultades de tipo periférico o de tipo motor*, así como no presentar dificultades articulatorias, y en el supuesto de que existan deben ser controladas o minimizadas. Igualmente procede también descartar la existencia de *problemas de tipo lingüístico (habla)*, para ello, se debería evaluar el estado de las dos rutas y las habilidades relacionadas con ambas, y tomar las medidas pertinentes.

Como síntesis, de los dos enfoques últimos, se puede decir que la neuropsicología cognitiva tiene tres objetivos básicos: a) estudiar cómo se altera la función cognitiva en presencia del daño en uno o más componentes del sistema; b) contribuir, junto con la psicología cognitiva, a determinar el funcionamiento del sistema cognitivo normal, y c) contribuir, junto con las demás disciplinas que integran la neurociencia, a establecer en su día las relaciones entre la función cognitiva y la función cerebral (Benedet, 2002).

Desde esta perspectiva, la finalidad de la intervención y de la evaluación debe tener en cuenta que, aunque el sistema de procesamiento lingüístico (SPL) es relativamente independiente del sistema de conocimiento general, ambos presentan un alto grado de imbricación mutua, por lo que se debe tener la *“pretensión de analizar, desde la perspectiva psicolingüística, la relación existente entre la eficacia de las habilidades de lectura y escritura de los alumnos normales de los niveles educativos en los que se van adquiriendo tales competencias y los procesos cognitivos que, siendo ajenos al sistema de procesamiento lingüístico (SPL), en general, o a los mecanismos del lenguaje escrito, en particular, colaboran con éstos en dicha eficacia”*.

Para ello, nos basamos en una revisión teórica de los estudios publicados acerca de cada uno de los tres tipos de componentes del sistema de procesamiento de la información (SPI) relevantes para nuestros objetivos:

- a) Componentes del SPL (Sistema de Procesamiento Lingüístico) que son específicos de la lectura y la escritura, tal como éstos se evidencian en la lectura y escritura de palabras aisladas.
- b) Componentes del SPL que no son específicos de la lectura y la escritura, tal como éstos se evidencian en el procesamiento de la sintaxis.

- c) Componentes ajenos al SPL, tal como éstos se evidencian en el procesamiento de la semántica.

En la mayoría de los estudios revisados se ha realizado un abordaje teórico independiente de la lectura y la escritura. Desde los enfoques teóricos, además de la relación funcional, se ha pretendido establecer una relación cognitiva, basada en los procesos cognitivos que actúan en la lectura y en la escritura. Numerosos estudios tratan de mostrar que son actividades independientes (Bryant y Bradley, 1980; Patterson y Kay, 1982; Ellis, 1982; Frith, 1984; Coltheart, 1984; Cuetos, 1989), ya que existen buenos lectores que, sin embargo, tienen problemas de escritura y viceversa.

Desde esta perspectiva cognitiva, recientemente se ha elaborado una batería de evaluación del lenguaje (lectura y escritura) centrada en los procesos (comprensión y producción), la **Batería BECOLE, Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la escritura**, que consta de un conjunto de pruebas evaluadoras dirigidas a explorar cada uno de los procesos y subprocesos implicados en la lectura y la escritura. Con ello resulta posible identificar los que permanecen intactos o con funcionamiento correcto y los procesos alterados o con funcionamiento incorrecto. Entendemos que la lectura y la escritura están mediatizadas por un sistema de procesamiento que opera modelando y transformando distintos tipos de representaciones lingüísticas. Este sistema consta de subsistemas relativamente independientes, encargados de tareas específicas (Coltheart, 1978; Caplan, 1992; Coltheart y Rastle, 1994; Rastle y Coltheart, 1999).

Aunque el procesamiento de textos desborda el campo del mero procesamiento del lenguaje, consideramos que resulta relevante para los objetivos de este programa, y por ello se contempla. Y se hace mediante diferentes tipos de tareas que permiten desarrollar cada uno de los componentes del modelo de procesamiento de la lectura y de la escritura desarrollado. Para cada uno de esos tipos de tareas, se señalan los parámetros que han de ser controlados, con la finalidad de poder hacer un análisis de los errores que permita determinar cuál es su origen dentro de ese componente.

En base a estos supuestos teóricos se elaboró la primera parte del programa (cuadernos 1 a 5), fundamentalmente basado en el enfoque psicolingüístico, pero con influencias cognitivas, mientras que la segunda parte (cuadernos 6 a 10) es netamente de enfoque cognitivo.

leco

leo, escribo y comprendo

PROYECTO LECO es el nombre genérico de un Programa de Intervención Educativa diseñado con el objetivo de facilitar la adquisición y desarrollo del lenguaje en general. Un vasto proyecto de desarrollo del lenguaje que se ha ido gestando durante más de una década a través de la práctica educativa diaria de sus autores, que tiene como finalidad el dar respuesta a las demandas que en infinidad de casos plantea la situación educativa actual en el sentido de completar el currículo ordinario de este área fundamental.

La obra LECO, **Leo, Escribo y Comprendo**, es la piedra angular de este proyecto. Consta de 10 cuadernos, distribuidos en dos series. En la primera, denominada **serie naranja** (cuadernos 1 a 5) se trabajan **habilidades previas** (percepción-discriminación visual y auditiva), **conceptos básicos, grafía, y lecto-escritura en general**, al tiempo que se introducen de manera progresiva **contenidos morfo-sintácticos** (*género, número, nombres, verbos, sinónimos, antónimos, comparativos, superlativos, diminutivos...*).

En la **serie verde** (cuadernos 6 a 10) se profundiza en los aspectos desarrollados en la anterior y se introducen tareas que son propias de un **enfoque cognitivo**, como son las de **decisión léxica, ajuste gramatical, estrategias de comprensión lectora y producción escrita, ortografía**, etc.

El presente volumen, al tiempo que sirve de presentación, justificación y guía para la utilización de LECO, muestra diferentes propuestas para la generación de programas de lenguaje a través de tareas que desarrollan los diferentes niveles de procesamiento cognitivo para la lecto-escritura, de la mejora de la comprensión y la velocidad lectora. También analiza desde la misma perspectiva aspectos fundamentales de la evaluación de la lectoescritura, identifica los diferentes tipos de alteraciones en la lectura y escritura e incluye propuestas perfectamente viables para la corrección de los mismos, compatibles con la dinámica escolar.

Otras obras de este **PROYECTO LECO** son: **ORTOLECO**, destinada al aprendizaje y la corrección de la ortografía, **GRAFOLECO** para el aprendizaje y la corrección de la grafía, y **CREALECO**, un conjunto de aportaciones cuyo objetivo principal es el desarrollo de la creatividad y la originalidad lingüística, muy en la línea de las nuevas teorías de la inteligencia.



GENERAL PARDIÑAS, 95
28006 MADRID (ESPAÑA)
TEL.: 91 562 65 24
FAX: 91 564 03 54
E-mail: clientes@editorialcepe.es
www.editorialcepe.es

ISBN: 978-84-7869-546-1



9 788478 695461