

INFLUENCIA DE LA VELOCIDAD DE NOMBRAMIENTO EN EL INICIO DE LA LECTURA

M^a Isabel Marí Sanmillán

Dpto. Educación. Universidad CEU Cardenal Herrera de Valencia.
Calle Luis Vives, 1. 46115, Alfara del Patriarca –Valencia
Tfno: 687909614
maria.mari1@uch.ceu.es

M^a Dolores Gil Llarío

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación.
Universitat de València. Estudi General, Avda Blasco Ibáñez, 21. 46021- Valencia
Tfno: 96 3983157
dolores.gil@uv.es

Roberta Ceccato

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación.
Universitat de València. Estudi General, Avda Blasco Ibáñez, 21. 46021- Valencia
Tfno: 96 3983847
roberta.ceccato@uv.es

Yazna Cisternas Rojas

Yazna Cisternas Rojas
Profesora Escuela de Pedagogía de la Pontificia
Universidad Católica de Valparaíso. Facultad de Filosofía y Educación.
Avda. El Bosque 1290, Sausalito, Viña del Mar, Chile.
yazna.cisternas@ucv.cl
Tfno: (56) (09) 98181069

<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.356>

Fecha de Recepción: 5 Febrero 2014

Fecha de Admisión: 27 Marzo 2014

ABSTRACT

The analysis of the cognitive processes that are the basis of reading skill has detected some predictors of the development of phonological-orthographic skills necessary in learning it and has identified the naming speed as a good predictor of deficit related to reading difficulties. The objective of this study is to analyze the relationship between naming speed and initial learning of literacy through

INFLUENCIA DE LA VELOCIDAD DE NOMBRAMIENTO EN EL INICIO DE LA LECTURA

the analysis of aspects such as the influence of the reading habits, age of onset of literacy or participation in specific learning methods as Kumon. The study involved 289 children aged 4 to 6 years. Results showed naming speed correlates with phonological awareness, predicts reading comprehension, enhanced by good family reading habits and the Kumon method which shows itself specially relevant when beginning the reading and writing process. These results allow us to conclude the relevance of this function in predicting success at the start of reading and writing learning processes.

RESUMEN

El análisis de los procesos cognitivos que están a la base de la habilidad lectora ha permitido detectar algunos predictores del desarrollo de las habilidades fonológico-ortográficas e identificar la velocidad de nombramiento como un buen predictor del éxito de la adquisición de la lectura, o en su defecto, de las dificultades lectoras en edad escolar. El objetivo de este estudio es analizar la relación que existe entre velocidad de nombramiento y el aprendizaje inicial de la lectoescritura a través del análisis de aspectos como la influencia de los hábitos lectores, la edad de inicio de la lecto-escritura o la participación en métodos de aprendizaje específicos como el Kumon. En el estudio participaron 289 niños de 4 a 6 años. Los resultados indican que la velocidad de nombramiento correlaciona con la conciencia fonológica, predice la comprensión lectora, se ve favorecida por unos buenos hábitos lectores familiares así como por como el método Kumon mostrándose especialmente relevante cuando se está iniciando la lectoescritura. Estos resultados permiten concluir la relevancia de esta función en la predicción del éxito en el inicio de la lecto-escritura.

palabras clave Velocidad de nombramiento, inicio lecto-escritura, comprensión lectora.

ANTECEDENTES

En los últimos años diversas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia de la velocidad de nombramiento en el desarrollo de la habilidad lectora (Swanson, Trainin, Necochea y Hammill, 2003).

Según Wolf y Bowers (1999) los procesos implicados en el nombrado serial de letras son muy similares a los que intervienen en la lectura: a) atención al estímulo; b) procesos visuales que detectan y discriminan de los rasgos visuales de las letras; c) integración de la información visual con los patrones fonológicos almacenados; e) acceso y recuperación de etiquetas fonológicas; f) activación e integración de información semántica y conceptual y g) activación motora que lleva a la articulación.

En este sentido, Geschwind y Fusillo (1997) demostraron que los sistemas cerebrales implicados en el nombramiento de colores y leer parecían utilizar estructuras neurológicas comunes, además de compartir muchos procesos cognitivos, lingüísticos y perceptivos.

La RAN, definida como la habilidad para nombrar rápidamente estímulos visuales familiares, se ha convertido en un fuerte predictor de éxito en la adquisición de la lectura, tan importante como la velocidad de procesamiento (Bowey, Mc Guigan y Ruschena, 2005), el conocimiento de las letras (Lepola, Poskiparta, Laakkonen y Niemi, 2005) e incluso la conciencia fonológica (Kirby, Pfeiffer y Parrilla, 2003). Además, un gran número de evidencias sugieren que la RAN está relacionada con la adquisición normal de la lectura y su posterior rendimiento lector en diferentes edades, independientemente de la lengua en la que el niño aprenda a leer (Di Filippo et al., 2006), e incluso desde los años anteriores a la enseñanza formal (Manis, Seidenberg y Doi, 1999).

Existe un debate aún abierto sobre el rol de la RAN y en qué medida incide en el desarrollo del

lenguaje: unos autores la identifican como una manifestación del procesamiento fonológico (Torgesen et al., 1997), mientras que otros la consideran un índice de la calidad de las representaciones ortográficas que el niño tiene (Bowers y Wolf, 1993), y por último, un tercer grupo considera la RAN como reflejo de la velocidad con la que se establecen las asociaciones arbitrarias grafo-fonema (Manis et al., 1999).

Dada la importancia del aprendizaje de la lectura, muchos estudios investigan la influencia de los diferentes elementos que hacen posible su adquisición eficiente. En este sentido una de las áreas que mayor interés ha suscitado ha sido la relación entre las habilidades prelectoras que poseen los niños antes de su ingreso en la escuela y su posterior rendimiento lector. En este sentido, toma importancia el contexto alfabetizador familiar, como conjunto de experiencias en las cuales el niño entra en contacto con elementos relacionados con la lectura, y las habilidades y conocimientos prelectores (Piacente, 2005). Diversos trabajos han aportado evidencias acerca de la asociación significativa que existe entre el tiempo que los padres destinan a estas prácticas y el desarrollo de vocabulario, las habilidades prelectoras y el aprendizaje inicial de la lecto-escritura de los niños (Breit-Smith, Cabell, y Justice, 2010).

Otro de los factores que hacen posible la adquisición de la lectura es el tipo de método pedagógico empleado por el docente o las características de los textos y materiales elegidos para su enseñanza. En este sentido, algunos hallazgos proponen que la velocidad de nombramiento también se ve influida por determinados métodos específicos de enseñanza como el KUMON (McKenna, Hollingsworth y Barnes, 2005). Estudios recientes muestran que dicho método (caracterizado por ser flexible, individualizado, secuencial y de autoaprendizaje) se relaciona positivamente no sólo con el aprendizaje de las matemáticas, sino con el lenguaje y, más en general, con la velocidad de procesamiento (Palmer y Baroody, 2011).

Hasta la fecha, la mayor parte de las investigaciones sobre los componentes de la RAN se ha centrado en su implicación en el reconocimiento de palabras. Sin embargo, el objetivo final de la lectura es la comprensión. En esta línea, la revisión de la literatura nos muestra la existencia de una conexión entre RAN y comprensión lectora (Georgiou, Manolitsis, Nurmi y Parrila, 2010). Bowers e Ishaik (2003) defienden que la contribución de la RAN a la comprensión lectora se explicaría por su asociación al tiempo de latencia en el reconocimiento de las palabras. En cualquier caso, hay unanimidad al afirmar la RAN como uno de los procesos cognitivos que subyacen en el reconocimiento de palabras, el cual es un aspecto esencial en la comprensión lectora (Scarborough, 1998).

Debido a que no conocemos suficientemente cuáles son las aportaciones que la RAN realiza al aprendizaje de la lectoescritura hemos analizado una serie de aspectos que constituyen nuestros objetivos:

1. Si existe relación entre la velocidad de nombramiento y el éxito en el aprendizaje de la lectura
2. Si existe relación entre la velocidad de nombramiento y la comprensión lectora.
3. Si existe relación entre la velocidad de nombramiento y los hábitos lectores familiares.
4. Si la velocidad de nombramiento se ve influida por un inicio tardío de la lectoescritura.
5. Si el método de enseñanza KUMON mejora la velocidad de nombramiento.

PARTICIPANTES

Objetivo 1: 46 niños (55,2% chicos, 44,8% chicas) de 5 años (3º de Educación Infantil) en dos colegios de Castellón y Valencia.

Objetivo 2: 53 alumnos (40% chicos, 60% chicas) que cursaban 1º y 2º de Educación Primaria en un colegio de Castellón.

INFLUENCIA DE LA VELOCIDAD DE NOMBRAMIENTO EN EL INICIO DE LA LECTURA

Objetivo 3: 31 alumnos (46% chicos, 54% chicas) y sus padres. La edad media de los alumnos fue de 5 años y todos ellos cursaban 3º de Educación Infantil en dos colegios de Castellón y Valencia.

Objetivo 4: 71 niños de 6 y 7 años croatas, y 44 niños de 4-5 años españoles.

Objetivo 5: 44 niños de 5 años (2º de Infantil) de Castellón.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Los instrumentos utilizados fueron:

-RAN (Wolf y Denkla, 2003): The Rapid Automated Naming Test es de aplicación individual. La tarea consiste en nombrar 200 estímulos agrupados en cuatro subtest (dígitos, letras, colores y objetos familiares), lo más rápidamente posible. Los estímulos de cada subtest se presentan en una cartulina diferente de 21x30 cm organizados en 5 filas de 10 estímulos cada una.

En el registro de la RAN se anota el tiempo que tarda el alumno en nombrar todos los estímulos de cada cartulina y el número de errores que comete al nombrarlos. Con estos datos se obtiene un índice de eficiencia de cada subtest según el procedimiento descrito por Compton (2003). La fiabilidad medida con el Alpha de Cronbach fue de 0.809.

-BIL (Sellés, Martínez, Vidal-Abarca y Gilabert, 2008): es una batería de inicio a la lectura para niños de 3 a 6 años, que incluye 15 pruebas que evalúan las siguientes habilidades relacionadas con el inicio del aprendizaje de la lectura: Conocimiento Fonológico, Conocimiento Alfabético, Conocimiento Metalingüístico sobre la Lectura, Habilidades Lingüísticas, Memoria Secuencial Auditiva y Percepción. En cuanto a la fiabilidad de la prueba, el Alpha de Cronbach de todas pruebas oscila entre 0,97 y 0,549.

-DST-J (Fawcett y Nicolson, 2004): es un test de detección de la Dislexia en niños de 6 a 11 años. Se compone de varias escalas pero para este estudio solo hemos utilizado la subprueba de velocidad de nombramiento "Nombres". En esta prueba el alumno debe nombrar 40 dibujos organizados en 8 filas de 5 dibujos cada una. La puntuación se obtiene multiplicando el número de errores por 5 y sumando el tiempo empleado por el niño para nombrar todos los estímulos. La fiabilidad test-retest de la subprueba en la adaptación española es de 0,88.

-ACL (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001) es un test de Comprensión Lectora para niños de 1º a 6º de Educación Primaria. Puesto que la prueba ha sido aplicada a los alumnos de primero y segundo de primaria, las formas utilizadas han sido la ACL-1 y ACL-2. Este test incluye puntuaciones para cuatro componentes presentes en el proceso lector como son la comprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica. La fiabilidad medida con el coeficiente KR-20 es de 0,80 para ACL-1 y 0,83 para ACL-2.

Para el objetivo 1 y 3 a los alumnos se les aplicó la RAN y BIL. Además de esto, en el objetivo 3, a los padres se les administró un cuestionario elaborado ad hoc de 19 ítems de respuesta cerrada que recogen información sobre la familia y costumbres relacionadas con el fomento de la lectura en los hijos.

Para el objetivo 2 se utilizó además de la citada RAN, dos pruebas más: el DST-J y el ACL, y para los objetivos 4 y 5 se les aplicó los 4 componentes de la prueba RAN.

RESULTADOS

En el análisis de la relación entre la velocidad de nombramiento y el éxito en el aprendizaje de la lectura (objetivo 1) se compararon las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en la BIL y en la RAN. Como puede observarse en la tabla 1, los resultados muestran una fuerte correlación positiva entre el conocimiento fonológico y todos los componentes de la RAN (“RAN números” .526**, “RAN letras” .523**, “RAN colores” .376* y “RAN imágenes” .381**). También indican una relación positiva y significativa entre el conocimiento alfabético y los componentes “números” y “letras” de la RAN (.347* y .388** respectivamente) y conocimiento metalingüístico (.324*).

Tabla 1. Correlaciones entre los componentes de la RAN y áreas globales de la BIL

	RAN números	RAN letras	RAN colores	RAN imágenes
Puntuación Total BIL	r= .521** p= .000	r= .528** p= .000	r= .336* p= .022	r= .397** p= .006
Conocimiento fonológico	r= .526** p= .000	r= .523** p= .000	r= .376* p= .010	r= .381** p= .009
Conocimiento alfabético	r= .347* p= .018	r= .388** p= .000	r= .105 p= .489	r= .284 p= .056
Conocimiento metalingüístico	r= .324* p= .028	r= .232 p= .122	r= .137 p= .365	r= .255 p= .087
Procesos cognitivos	r= .372* p= .011	r= .473** p= .001	r= .257 p= .085	r= .349* p= .017

Nota: * p < .05, ** p < .01

Así mismo, los resultados indican una fuerte relación entre todos los componentes de la RAN y la puntuación total de la BIL (con RAN números .521**, con RAN letras .528**, con RAN colores .336* y con RAN imágenes .397**). También se observa una relación del área de procesos cognitivos con todos los componentes de la RAN, exceptuando “RAN colores”.

Por último, en lo que respecta a las subescalas de la BIL se encontró que las variables más fuertemente relacionadas con los elementos de la RAN son la “memoria secuencial auditiva”, “omisión de sílabas”, “aislar sílabas”, “contar sílabas” y “Rima”. Estas tres últimas variables forman la dimensión de “conocimiento fonológico”, lo que subraya la importancia que la velocidad de nombramiento tiene en la adquisición de esta habilidad.

Para analizar si existe relación entre la velocidad de nombramiento y la comprensión lectora

INFLUENCIA DE LA VELOCIDAD DE NOMBRAMIENTO EN EL INICIO DE LA LECTURA

(objetivo 2) se llevaron a cabo correlaciones entre dos pruebas de velocidad de nombramiento y la comprensión lectora. Como se puede observar en la tabla 2, mientras la Comprensión Lectora Total correlaciona de forma estadísticamente significativa con los componentes “letras” (.543**) e “imágenes” (.319*) de la RAN, el factor de la comprensión que más se relaciona con la velocidad de nombramiento es “reorganización”. También correlacionan con la velocidad de nombramiento los componentes de “comprensión lectora literal” y de “comprensión lectora inferencial. Hay que destacar que, contrariamente a lo esperado, la subescala de “nombres” no se relaciona de forma significativa con ninguno de los componentes de la comprensión lectora

Tabla 2. Correlaciones entre Velocidad de Nombramiento y Comprensión Lectora

	RAN números	RAN letras	RAN colores	RAN imágenes	NOMBRES (DST-J)
COMP. LECT. TOTAL	r= .275 p= .051	r= .543** p= .000	r= .208 p= .142	r= .319* p= .022	r= -.203 p= .148
COMP. LECT. LITERAL	r= .046 p= .749	r= .379** p= .006	r= .097 p= .499	r= .278* p= .049	r= -.103 p= .465
REORGANIZA- CIÓN	r= .549** p= .000	r= .591** p= .000	r= .327* p= .019	r= .150 p= .292	r= -.236 p= .093
COMP. LECT. INFERENCIAL	r= .087 p= .545	r= .279* p= .047	r= .166 p= .245	r= .244 p= .085	r= -.141 p= .317
COMP. LECT. CRÍTICA	r= .112 p= .433	r= .170 p= .232	r= .050 p= .730	r= .200 p= .159	r= -.055 p= .699

Nota: * p < .05, ** p < .01

Por lo que respecta a la relación entre la velocidad de nombramiento y los hábitos lectores (objetivo 3) nuestros resultados indican que los componentes de la RAN correlacionan con el tiempo dedicado a la lectura o a actividades relacionadas con la misma.

Tabla 3: Correlaciones entre los componentes de la RAN y los hábitos lectores

	RAN números	RAN letras	RAN colores	RAN imágenes
Tiempo que los hijos dedican a la lectura entre semana	r = .407* p = .023	r = .367* p = .042	r = .296 p = .109	r = .458** p = .010
Tiempo que los hijos dedican a la lectura en fin de semana	r = .544** p = .002	r = .644** p = .000	r = .575** p = .001	r = .616** p = .000
Tiempo que los hijos dedican a la lectura en vacaciones	r = .494** p = .005	r = .583** p = .001	r = .566** p = .001	r = .588** p = .001
Participación en actividades de cuentacuentos	r = .574** p = .001	r = .561** p = .001	r = .433* p = .015	r = .525** p = .002

Nota: * p < .05, ** p < .01

Como se puede observar en la tabla 3, el componente de “números, letras e imágenes” de la RAN correlaciona de forma positiva con las 4 variables de hábitos lectores.

Estos resultados indican que quienes dedican más tiempo a actividades de lectura, tanto activas (leer un libro) como receptivas (escuchar un cuento), presentan una mayor velocidad al nombrar una serie de estímulos familiares como números, letras, colores (exceptuando la lectura entre semana) e imágenes.

Para analizar si la velocidad de nombramiento se ve influida por un inicio tardío de la lectoescritura (objetivo 4) se compararon las puntuaciones de niños españoles que han iniciado el aprendizaje de la lectoescritura a los 4 años y niños croatas cuyo aprendizaje de la lectura comienza a los 6 años.

Como se refleja en las tablas 4 y 5, tanto en el contexto croata como en el español, la RAN ha mostrado una fuerte consistencia interna ya que todos los componentes presentan una fuerte correlación entre ellos.

Tabla 4. Correlaciones niños españoles (4-5 años)

	RAN números	RAN letras	RAN colores	RAN imágenes
RAN números	1			
RAN letras	r = ,823** p = ,000	1		
RAN colores	r = ,669** p = ,000	r = ,653** p = ,000	1	

INFLUENCIA DE LA VELOCIDAD DE NOMBRAMIENTO EN EL INICIO DE LA LECTURA

RAN imágenes	r= ,717** p= ,000	r= ,675** p= ,000	r= ,741** p= ,000	1
---------------------	----------------------	----------------------	----------------------	---

Tabla 5. Correlaciones niños croatas (6-7 años)

	RAN números	RAN letras	RAN colores	RAN imágenes
RAN números	1			
RAN letras	r= ,614** p= ,000	1		
RAN colores	r= ,431** p= ,000	r= ,394** p= ,000	1	
RAN imágenes	r= ,493** p= ,000	r= ,475** p= ,000	r= ,806** p= ,000	1

Por otro lado, tal y como se refleja en el gráfico de frecuencias nº1, los niños mayores reconocen más rápidamente los números y letras, mientras que los más pequeños tardan más en nombrar estos estímulos reconociendo más rápidamente las imágenes y colores. No existen diferencias, sin embargo, en cuanto al número de errores cometidos en ambos grupos (Gráfico 2).

Gráfico 1. Comparación entre los tiempos de los niños que iniciaron su lectura con 6 años y los que la iniciaron con 4 años.

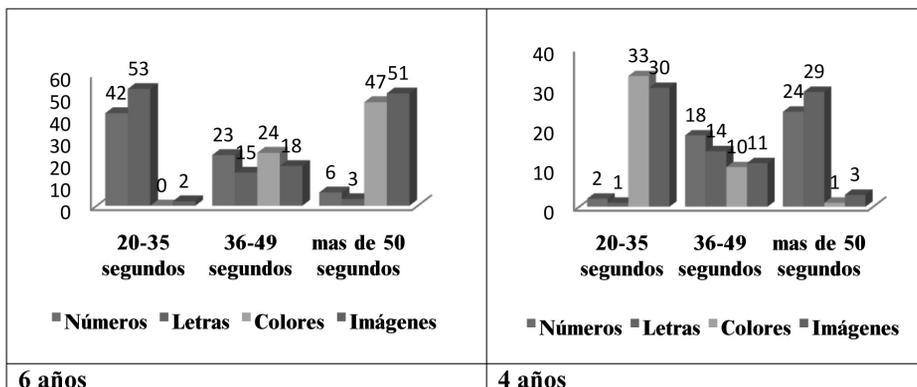
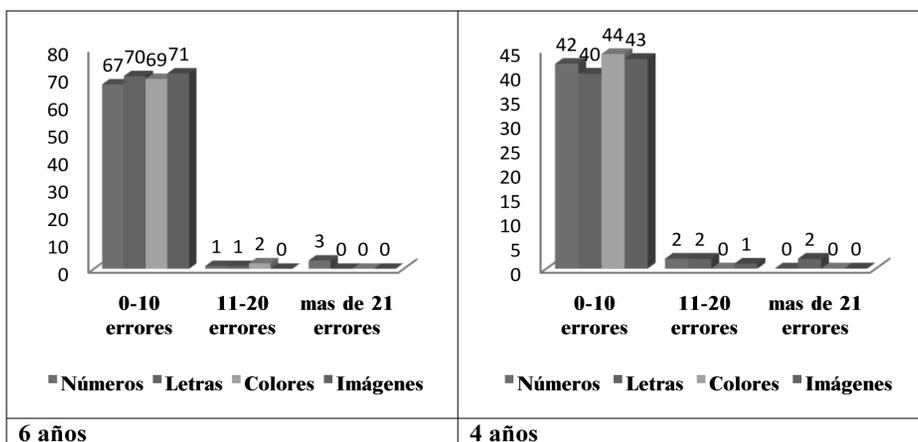


Gráfico 2. Comparación entre el número de errores cometidos por los niños que iniciaron su lectura con 6 años y los que la iniciaron con 4 años.



Por último, con el fin de analizar si el método Kumon mejora la velocidad de nombramiento (objetivo 5) se compararon dos grupos de estudiantes, los que estaban siguiendo el método Kumon de aprendizaje y los que no. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos únicamente en la velocidad de nombramiento de las subpruebas “colores” e “imágenes”. Como se observa en la tabla 6 los niños que participan en el programa KUMON son significativamente más rápidos en reconocer este tipo de estímulos. Dicha diferencia no es significativa en números y letras, aunque la tendencia parece ser la misma, ya que los niños que participan en el programa son más rápidos en el nombramiento de todos los tipos de estímulos.

Tabla 6. Tiempos de la velocidad de nombramiento

		Media (TR en seg)	Desviación típica (TR en seg)	F	Sig
RAN números	Kumon	66,7	26,5	1,006	,327
	No Kumon	78,00	27,6		
RAN letras	Kumon	64,75	19,5	,709	,432
	No Kumon	75,7	17,3		
RAN colores	Kumon	76,5	24,2	5,581	,023
	No Kumon	93,7	21,2		
RAN imágenes	Kumon	75,5	18,9	12,516	,001
	No Kumon	100	22,3		

INFLUENCIA DE LA VELOCIDAD DE NOMBRAMIENTO EN EL INICIO DE LA LECTURA

CONCLUSIONES

Los resultados de este trabajo nos permiten confirmar que la velocidad de nombramiento permite predecir el éxito, no sólo en el inicio de la lectoescritura, sino en tareas de mayor complejidad como la comprensión lectora.

Nuestros resultados muestran, en la línea de lo encontrado por Kirby, Pfeiffer y Parrilla (2003), una fuerte correlación positiva entre el conocimiento fonológico y todos los componentes de la RAN lo que indica que la conciencia que tiene el niño de las unidades sonoras del lenguaje (frases, palabras, sílabas, fonemas) y su capacidad para nombrar rápidamente estímulos familiares son dos variables muy relacionadas cuya relación con el éxito en el inicio de la lectoescritura ha sido sobradamente probada (Compton, 2003).

Nuestros hallazgos en relación a la comprensión lectora confirman, tal y como proponen Arnell et al (2009), la relación existente entre la RAN y la comprensión lectora, destacando la "reorganización" como componente más afectado por la velocidad de nombramiento. Esto indica que cuanto más rápido sea un niño en reconocer números, letras y colores, y en recuperar de la memoria sus nombres, más facilidad tendrá para la organización de la información que pueda sacar de la lectura de un texto.

También hemos observado que las puntuaciones de la RAN mejoran entre los niños que participan en programas de enseñanza como el KUMON, caracterizado por la asociación repetida entre estímulos y respuestas, entrenando en exactitud y velocidad, aspectos implicados en el desarrollo de la velocidad de nombramiento.

Otro de los aspectos que favorecen el desarrollo de la velocidad de nombramiento es el número e intensidad de las exposiciones que el niño tiene en su contexto al material gráfico ya sean letras, números, imágenes u objetos. Este material forma parte generalmente de los libros infantiles en los que se encuentra abundantemente. Nuestros resultados muestran que las familias que dedican más tiempo a actividades de lectura, tanto activas (leer un libro) como receptivas (escuchar un cuento) ejercen una notable influencia sobre el inicio de la lectura en sus hijos ya que éstos presentan una mayor velocidad al nombrar una serie de estímulos familiares.

Hasta el momento la mayoría de los estudios han medido los tiempos de latencia con el objetivo de analizar las diferencias entre el alumnado con dificultades de aprendizaje de la lectura (Swanson et al, 2003). Por ejemplo, se han encontrado altas latencias en la denominación de estímulos familiares en los disléxicos, debido a una supuesta falta de automatización (Willburger et al., 2008). En nuestro estudio hemos analizado el tiempo de respuesta a la RAN atendiendo a la edad de inicio a la lectura encontrando que existen diferencias estadísticamente significativas en los tiempos que invierten los niños de 4/5 años y los de 6/7 en el nombramiento de los estímulos de los cuatro componentes de la RAN. Los niños croatas de 6 y 7 años reconocen más rápidamente los estímulos simbólicos (números y letras), mientras que los españoles de 4 y 5 años lo hacen respecto a los no simbólicos (imágenes y colores). De lo que se concluye que la RAN es especialmente relevante en edades tempranas mostrándose menos relevante en edades superiores.

En conclusión, la velocidad de nombrar parece ser una variable prometedora que contribuye a predecir el éxito tanto en el aprendizaje tanto de la lecto-escritura como de la comprensión lectora, por lo tanto, resulta de gran interés de cara a una intervención temprana, la búsqueda de elementos facilitadores de su desarrollo como los encontrados en nuestro estudio.

BIBLIOGRAFIA

Arnell, K.M., Klein, R.M., Joannis, M.F., Busseri, M.A. y Tannock R. (2009). Decomposing the relation between rapid automatized naming (RAN) and reading ability. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 63, 173-184.

Bowers, P. G. e Ishaik, G. (2003). RAN's contribution to understanding reading disabilities. In H.L. Swanson, K.R. Harris y S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities*. (pp.140-157). New York: Guilford.

Bowers, P. G., & Wolf, M. (1993). Theoretical links among naming speed, precise timing mechanisms and orthographic skill in dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 69–85.

Bowey, J. A., McGuigan, M., y Ruschena, A. (2005). On the association between serial naming speed for letters and digits and Word-reading skills: Towards a developmental account. *Journal of Research in Reading*, 28, 400-422.

Breit-Smith, A., Cabell, S. Q., y Justice, L. M. (2010). Home literacy experiences and early childhood disability: a descriptive study using the National Household Education Surveys (NHES) program database. *Language, speech and hearing service in schools*, 41, 96-107.

Catalá, G., Catalá, M., Molina, M. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. ACL. Barcelona. GRAO

Denkla, M. B., y Rudel, R. (1974). Rapid automatized naming of pictured objects, colors, letters and numbers by normal children. *Cortex*, 10, 186-202.

Di Filippo, G., Brizzolara, D., Chilosi, A., De Luca, M., Judica, A., Pecini, C., et al. (2006) Naming speed and visual search deficits in readers with disabilities: Evidence from an orthographically regular language (Italian). *Development Neuropsychology*, 30, 885-904.

Compton, D. L. (2003). Modeling the relationship between growth in rapid naming speed and decoding skill in first-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 95, 225-239.

Fawcett, A.J. y Nicolson, R.I. (2004). *Test para la Detección de la Dislexia en Niños, DST-J*. Oxford. Pearson Assesment. Adaptación española (2010) Madrid. TEA

Georgiou, G., Manolitsis, G., Nurmi, J.-E. y Parrila, (2010). Does task-focused versus task-avoidance behavior matter for literacy development in a orthographically consistent language? *Contemporary Educational Psychology*, 35, 1-10.

Geschwind, N., y Fusillo, M. (1997). Color naming defects in association with alexia. En A. Byrne, D. Hilbert (Eds.): *Readings on color. The science of color*. (pp.261-275). Cambridge, MA: MIT.

Kirby, J. R., Pfeiffer, S.L., y Parrilla, R.K. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, 95, 453-464.

Lepola, J., Poskiparta, E., Laakkonen, E., y Niemi, P. (2005). Development of relationship between phonological and motivational processes and naming speed in predicting word recognition in grade 1. *Scientific Studies of Reading*, 9, 367-399.

Manis, F., Seidenberg, M. y Doi, L. (1999). Rapid naming and the longitudinal prediction of reading subskills in first and second graders. *Scientific Studies of Reading*, 3, 129-157.

McKenna, M. A., Hollingsworth, P. L., & Barnes, L. L. B. (2005). Developing latent mathematics abilities in economically disadvantaged students. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 27(4), 222-227.

Palmer, A., & Baroody, A. J. (2011). Blake's development of the number words "one," "two," and "three". *Cognition and Instruction*, 29(3), 265-296.

Piacente, T (2005). *Las habilidades y conocimientos prelectores, su incidencia en el aprendizaje formal*. Em J. Vivas (Ed.), *Las Ciencias del Comportamiento en los albores del Siglo XXI*. XRA-ACC. Mar de Plata: UNMDP

Scarborough, H. S. (1998). Predicting the future achievement of second graders with reading disabilities: Contributions of phonemic awareness, verbal memory, rapid naming and IQ. *Annals of Dyslexia*, 48, 115-136.

Sellés, P., Martínez, T., Vidal-Abarca, E., Gilabert, R. (2008). *Batería de inicio a la lectura para*

INFLUENCIA DE LA VELOCIDAD DE NOMBRAMIENTO EN EL INICIO DE LA LECTURA

niños de 3 a 6 años. Madrid. ICCE

Swanson, H. L., Trainin, G., Necochea, D. M., y Hammill, D. D. (2003). Rapid naming, phonological awareness and reading: A meta-analysis of the correlation evidence. *Review of Educational Research*, 73, 407-440.

Torgesen, J.K., Wagner, R.K., Rashotte, C.A., Burgess, S., & Hecht, S. (1997). Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of wordreading skills in second- to fifth-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 1, 161-185.

Willburger, E., Fussenegger, B., Moll, K., Wood, G., y Landerl, K. (2008). Naming speed in dyslexia and dyscalculia. *Learning and Individual Differences*, 18, 224-236.

Wolf, M. y Bowers, P.G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, 415-438.