

LOS HÁBITOS LECTORES FAMILIARES EN EL INICIO DE LA LECTURA: RAN Y OTROS PROCESOS

M^a Isabel Marí Sanmillán

Dpto. Educación. Universidad CEU Cardenal Herrera de Valencia. Calle Luis Vives, 1.
46115, Alfara del Patriarca –Valencia. Tfno: 687909614

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

Roberta Ceccato

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

M^a Carmen Cano Escribano

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universitat de València.
Estudi General, Avda Blasco Ibáñez, 21. 46021- Valencia. Tfno:678863857

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.
Tfno: (56) (09) 98181069

Fecha de recepción: 8 de enero de 2012

Fecha de admisión: 15 de marzo de 2012

RESUMEN

Dada la elevada prevalencia de dificultades de aprendizaje de la lectura en la población infantil, resulta importante indagar cuáles son las variables que pueden favorecer el desarrollo y el aprendizaje de dicha capacidad. Así pues, el objetivo de este trabajo es evaluar la influencia de determinados hábitos lectores y de la actitud familiar hacia la lectura, en el desarrollo de la velocidad de nombramiento y la conciencia fonológica. Los participantes fueron 31 alumnos (46% chicos, 54% chicas) con una edad media de 5 años, y sus padres. Se administraron a los niños las pruebas RAN y BIL y a los padres un cuestionario elaborado *ad hoc* que recoge información sobre los hábitos lectores y el tiempo dedicado a actividades relacionadas con la lectura. Los resultados mostraron relaciones positivas entre la velocidad de nombramiento y el tiempo que los niños dedican a la lectura durante la semana, durante el fin de semana y en vacaciones y la participación en actividades de cuentacuentos. Además se destacó un vínculo entre la RAN y el conocimiento fonológico. Concluyendo, se confirma la importancia de los hábitos lectores familiares en el desarrollo de las habilidades implicadas en el aprendizaje de la lectura.

Palabras clave: hábitos lectores, velocidad de nombramiento, conocimiento fonológico, conocimiento ortográfico

LOS HÁBITOS LECTORES FAMILIARES EN EL INICIO DE LA LECTURA: RAN Y OTROS PROCESOS

TITLE: Family reading habits in beginning reading: RAN and other processes.

ABSTRACT

Given to the high prevalence of reading learning difficulties in children, it is important to investigate which are the variables that can promote the development and the learning of this capacity. Thus, the aim of this study is to evaluate the influence of certain reading habits and family attitudes toward reading in the development of naming speed and phonological awareness. Participants were 31 students (46% boys, 54% girls) with a mean age of 5, and their parents. Children were administered RAN and BIL tests and parents a questionnaire prepared *ad hoc* gathering information about reading habits and time spent on activities related to reading. The results showed positives relations between the naming speed and the time that children spend reading during the week, the weekend and on holidays, and the participation in story telling activities. It also highlighted a link between RAN and phonological awareness. Conclusions confirm the importance of family reading habits in the development of the skills involved in reading learning process.

Key-words: reading habits, naming speed, phonological awareness, orthographic knowledge.

INTRODUCCIÓN

La prevalencia de las dificultades en lectura se cifra entre un 17% y un 20% de la población en edad escolar (Robinson, Menchetti, y Torgesen, 2002). Se trata de un porcentaje muy elevado por lo que cada vez se realizan más esfuerzos en la prevención.

Las habilidades y conocimientos básicos para un correcto desarrollo de la lectoescritura se establecen durante la etapa preescolar por lo que la prevención de dichas dificultades debería comenzar en la familia y en la etapa de Educación Infantil.

Numerosas investigaciones han tratado de identificar el conjunto de habilidades y conocimientos que sirven de base para el desarrollo de la lectoescritura y que generalmente se desarrollan en los primeros años. La mayoría de los hallazgos apuntan hacia la existencia de dos grandes categorías de habilidades: 1) habilidades relacionadas con la comprensión de sonidos y códigos, como saber que las letras tienen nombre, que los sonidos están asociados a las letras, y que las palabras están hechas de sonidos; y 2) habilidades del lenguaje oral, como el vocabulario expresivo y receptivo, el conocimiento de la sintaxis, y la capacidad para entender y contar historias, por ejemplo. (Dickinson et al., 2003; Storch y Whitehurst, 2002). Puesto que el origen de estas habilidades tiene lugar en la edad preescolar, las experiencias que tienen los niños en sus hogares se convierten en fundamentales en el desarrollo de su lenguaje y alfabetismo (Burguess, Hecht y Lonigan, 2002; Senechal y LeFevre, 2002).

Estudios como el de NICHD Early Childhood Research Network (2005) han señalado algunas actividades que están muy relacionadas con la adquisición de estas habilidades destacando por un lado las conversaciones con los adultos que desarrollan el conocimiento acerca del lenguaje, y por otro, la lectura conjunta, utilizando libros como apoyo para hablar acerca de sonidos, palabras, imágenes y conceptos. Aquellos niños que en sus casas han estado en contacto con libros, juegos de letras o palabras o que han escuchado y leído cuentos con sus padres tienen más posibilidades de adquirir las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura como son la conciencia fonológica, el conocimiento de las letras, el lenguaje oral o el conocimiento del sonido de las letras (Purcell-Gates, 1996; Storch & Whitehurst, 2002; Saracho & Spodek, 2010). En el caso de los niños con dificultades, estudios como el del “National Household Education Surveys” (NHES; US

Department of Education, 2009) han mostrado la influencia tan positiva que tiene la familia en la estimulación y el desarrollo de las habilidades necesarias para la lectura (Breit-Smith, Cabell, y Justice, 2010).

A lo largo de varias décadas, la mayoría de las dificultades en lectoescritura se han relacionado con un déficit en conciencia fonológica, entendida como la capacidad de manipular los fonemas del lenguaje oral (Elbro y Peterson, 2004; Bowey, 2005). Según este déficit, aquellos alumnos con dificultades para identificar y manipular los elementos fónicos del lenguaje oral, tendrían dificultades para establecer las correspondencias grafema-fonema impidiéndoles la decodificación de palabras nuevas.

En los últimos 35 años, ha ido cobrando fuerza la hipótesis que subraya la existencia de otro déficit relacionado con las dificultades lectoras conocido como déficit en la velocidad de nombramiento (RAN). La RAN, definida como la habilidad del alumno para nombrar rápidamente estímulos visuales familiares, se ha convertido en un fuerte predictor de la lectura (Cutting y Denkla, 1999; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson y Foorman, 2004, entre otras), tan importante como el cociente intelectual verbal y no verbal (Badian, 1993), la memoria a corto plazo (Parrila, Kirby y Mc Quarrie, 2004), 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 et al., 2003). Además, un gran número de evidencias sugieren que la RAN está relacionada no solo con la adquisición normal de la lectura sino también, en su defecto, con las dificultades lectoras, independientemente de la lengua en la que el niño aprenda a leer (Di Filippo et al., 2006).

Debido a este carácter predictor y a que las tareas de la RAN pueden medirse en edades previas al desarrollo de la lectura, la RAN se ha convertido en uno de los indicadores de riesgo más utilizados tanto en la detección temprana de las dificultades lectoras (Puolakano et al., 2007), como en la predicción de las dificultades lectoras en edad escolar (Manis, Doi y Bhadha 2000).

En un estudio realizado anteriormente por nuestro equipo, encontramos una fuerte relación entre determinados hábitos lectores familiares, como la lectura conjunta con los hijos o la asistencia a actividades de fomento de la lectura, y el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica (Marí, Gil, Ceccato y Cano, en preparación).

Teniendo en cuenta esos hallazgos, en el presente estudio, hemos pretendido analizar el tipo de relación existente entre la velocidad de nombramiento y los hábitos lectores familiares. Así mismo, hemos estudiado la relación entre otras variables que las investigaciones señalan como significativas en el inicio de la lecto-escritura tales como las habilidades lingüísticas, las habilidades metalingüísticas, el conocimiento del alfabeto o procesos cognitivos como la memoria secuencial auditiva y la percepción.

MÉTODO

Participantes

La muestra está compuesta por un total de 31 alumnos (46% chicos, 54% chicas) y sus padres. La edad media de los padres ha sido de 39 años. La edad media de los alumnos en el momento de aplicar la prueba era de 5 años y todos ellos cursaban 3º de Educación Infantil en dos colegios concertados, uno de la provincia de Castellón y otro de la de Valencia. Todos los alumnos estaban escolarizados desde los 3 años en el mismo centro.

Las familias de los alumnos tienen un nivel socioeconómico y cultural medio y son bilingües (hablan valenciano y castellano). El número medio de hermanos es 2.

Instrumento

A los alumnos se les aplicaron dos pruebas, RAN (Wolf y Denkla, 2003) y BIL (Sellés y cols, 2006). La primera de ellas es una prueba de velocidad de nombramiento. The rapid Automated

LOS HÁBITOS LECTORES FAMILIARES EN EL INICIO DE LA LECTURA: RAN Y OTROS PROCESOS

Naming Test (RAN) 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 cada subtest los estímulos son presentados aleatoriamente pero siempre 50 de cada uno de ellos. 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) que consiste en convertir las puntuaciones en dígitos/segundo, letras/segundo, colores/segundo y dígitos/segundo. La fiabilidad medida con el alfa de Cronbach fue de 0.809.

La segunda prueba (BIL) es una batería de inicio a la lectura (para niños de 3 a 6 años) que incluye escalas que miden la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético, el conocimiento metalingüístico, las habilidades lingüísticas y procesos cognitivos como la memoria secuencial auditiva y la percepción.

A los padres se les administró un cuestionario elaborado *ad hoc* de 19 ítems de respuesta cerrada que recogen información sobre la lengua en la que se habla al niño, el número de hermanos, la formación académica de los padres, el tiempo dedicado a los hijos, el número de libros que tienen en casa, el número de libros leídos por los padres en el último año, el tiempo de lectura de los hijos y las costumbres relacionadas con el fomento de la lectura en los hijos.

Procedimiento

Tras obtener los permisos oportunos de la dirección de ambos centros para realizar la aplicación de las pruebas se pidió a cada colegio que enviara a los padres el cuestionario junto con una carta en la que se explicaba brevemente la investigación y se les instaba a colaborar en este estudio. Los cuestionarios para padres fueron recogidos por la profesora encargada del curso.

Los instrumentos de evaluación de los niños (RAN y BIL) fueron administrados por una única evaluadora, de forma individual en una sola sesión entre los meses de noviembre-diciembre de 2011. Cada sesión duró alrededor de 30 minutos. La evaluadora era conocida por los alumnos ya que previamente la profesora la había presentado en el aula y les había explicado lo que harían con ella. La respuesta de los alumnos fue de colaboración e interés.

RESULTADOS

Con la finalidad de evaluar la posible presencia de relaciones entre los diferentes componentes de la RAN (números, letras, colores e imágenes) y los hábitos lectores, se desarrollaron unas correlaciones entre los diferentes ítems de ambas pruebas.

Los resultados muestran, en primer lugar, correlaciones significativamente positivas entre todos los componentes de la RAN y los hábitos que tienen más que ver con el tiempo dedicado a la lectura o a actividades relacionadas con la misma.

Como se puede observar en la tabla 1, el componente de “números” de la RAN correlaciona de forma positiva con las variables de hábitos lectores “tiempo que los hijos dedican a la lectura entre semana” (.407*), “tiempo que los hijos dedican a la lectura en fin de semana” (.544**), “tiempo que los hijos dedican a la lectura en vacaciones” (.494**) y “participación en actividades de cuentacuentos” (.574**).

Se han encontrado relaciones similares entre estos hábitos lectores y los componentes de la RAN “letras” (siendo “tiempo que los hijos dedican a la lectura entre semana”, .367*, “tiempo que los hijos dedican a la lectura en fin de semana”, .644**, “tiempo que los hijos dedican a la lectura en vacaciones”, .583** y “participación en actividades de cuentacuentos”, .561**) y RAN “imáge-

nes” (siendo “tiempo que los hijos dedican a la lectura entre semana”, .458**, “tiempo que los hijos dedican a la lectura en fin de semana”, .616**, “tiempo que los hijos dedican a la lectura en vacaciones”, .588** y “participación en actividades de cuentacuentos”, .525**).

Constituye una excepción el componente “colores” de la RAN correlacionando de forma positiva con las variables “tiempo que los hijos dedican a la lectura en fin de semana” (.575**), “tiempo que los hijos dedican a la lectura en vacaciones” (.566**) y “participación en actividades de cuentacuentos” (.433*), pero no con la variable “tiempo que los hijos dedican a la lectura entre semana”.

Estos resultados indican cómo 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.

Tabla 1: 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

En segundo lugar, como se muestra en la tabla 2, los resultados han mostrado una correlación positiva entre los diferentes componentes de la RAN, lo que indica que esta prueba tiene una fuerte consistencia interna y cómo su fiabilidad la convierte en un test apto para la evaluación de la velocidad de nombramiento de estímulos familiares.

LOS HÁBITOS LECTORES FAMILIARES EN EL INICIO DE LA LECTURA: RAN Y OTROS PROCESOS

Tabla 2: Correlaciones entre los componentes de la RAN

	RAN números	RAN letras	RAN colores	RAN imágenes
RAN números	1	$r = .823^{**}$ $p = .000$	$r = .669^{**}$ $p = .000$	$r = .717^{**}$ $p = .000$
RAN letras	$r = .823^{**}$ $p = .000$	1	$r = .653^{**}$ $p = .000$	$r = .675^{**}$ $p = .000$
RAN colores	$r = .669^{**}$ $p = .000$	$r = .653^{**}$ $p = .000$	1	$r = .741^{**}$ $p = .000$
RAN imágenes	$r = .717^{**}$ $p = .000$	$r = .675^{**}$ $p = .000$	$r = .741^{**}$ $p = .000$	1

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

Así mismo, con la finalidad de evaluar la posible presencia de relaciones positivas entre los diferentes componentes de la RAN y los aspectos relacionados con la lectura evaluados por la BIL, se desarrollaron una correlaciones entre los componentes de la primera y los factores “Conocimiento fonológico”, “Conocimiento alfabético” y “Conocimiento metalingüístico” de la segunda.

Como puede observarse en la tabla 3, los resultados muestran una fuerte correlación positiva entre el conocimiento fonológico y todas los componentes de la RAN (siendo “RAN números” $.526^{**}$, “RAN letras” $.523^{**}$, “RAN colores” $.376^*$ y “RAN imágenes” $.381^{**}$). Estos resultados indican 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 por lo que un niño con una buena conciencia fonológica probablemente obtendrá puntuaciones elevadas también en la RAN.

Además, los resultados indican una relación positiva y significativa entre el conocimiento alfabético y los componentes “números” y “letras” de la RAN ($.347^*$ y $.388^{**}$ respectivamente), mientras que dicha correlación no ha resultado ser significativa con los componentes “colores” e “imágenes”.

Finalmente, evaluando la relación entre el conocimiento metalingüístico del niño y su capacidad para nombrar rápidamente los estímulos, es posible notar una correlación significativamente positiva sólo con el componente “números” de la RAN ($.324^*$). Este resultado indica una relación entre la velocidad con la que el niño nombra unos números y su conocimiento de lo que es una palabra, diferenciándola de una serie de símbolos o números y de las que son las funciones de la lectura.

Tabla 3: Correlaciones entre los componentes de la RAN y BIL

	RAN números	RAN letras	RAN colores	RAN imágenes
Conocimiento fonológico	$r = .526^{**}$ $p = .000$	$r = .523^{**}$ $p = .000$	$r = .376^*$ $p = .010$	$r = .381^{**}$ $p = .009$
Conocimiento alfabético	$r = .347^*$ $p = .018$	$r = .388^{**}$ $p = .008$	$r = .105$ $p = .489$	$r = .284$ $p = .056$
Conocimiento metalingüístico	$r = .324^*$ $p = .028$	$r = .232$ $p = .122$	$r = .137$ $p = .365$	$r = .255$ $p = .087$

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

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este trabajo nos permiten relacionar de forma positiva la exposición temprana a modelos lectores familiares adecuados y el desarrollo de las habilidades implicadas en el aprendizaje de la lectoescritura de los niños. Existe una correlación entre el tiempo dedicado a actividades de lectura tanto activas (por el ejemplo, leer un libro), como receptivas (por ejemplo, participar en actividades de cuentacuentos) y la velocidad con la que el niño es capaz de llevar a cabo tareas de nombramiento de estímulos familiares (RAN). Puesto que esta última es una de las habilidades ampliamente reconocidas por la literatura como un engranaje fundamental en el aprendizaje de la lectoescritura, nuestros datos confirman que la actitud familiar hacia la lectura y la implicación de los padres en este tipo de actividades, ayuda en el desarrollo de las habilidades necesarias para aprender a leer.

Así mismo, estos datos siguen la línea de algunos estudios recientes, como el de NICHHD Early Childhood Research Network (2005), que han señalado, entre otras, la actividad de lectura conjunta utilizando libros como apoyo para hablar acerca de sonidos, palabras, imágenes y conceptos, como fundamental en el aprendizaje de la lectura. Así pues, una vez más se subrayan la importancia y el rol clave ya reconocidos por la literatura y la psicología evolutiva en general, que el contexto y el entorno social juegan en el desarrollo del niño.

Resulta interesante subrayar, además, que los hábitos lectores que tienen una fuerte relación con la velocidad de nombramientos exactamente los mismos que resultaron correlacionar positivamente con la conciencia fonológica en otro trabajo desarrollado por nuestro equipo de investigación (Marí, Gil, Ceccato y Cano, en preparación). Estos resultados no solo vuelven a marcar la importancia de tener acceso a modelos de lectura adecuados, sino que destacan también el vínculo entre la velocidad de nombramiento (es decir la RAN) y el conocimiento de la estructura sonora del lenguaje en general (es decir la conciencia fonológica).

Dicha relación se ve confirmada también por los resultados encontrados en los análisis desarrollados con la finalidad de comprobar la correlación entre las puntuaciones obtenidas en la prueba RAN y los diferentes aspectos relacionados con la lectura, evaluados por la prueba BIL (datos presentados en la tabla 3). Además, es posible enmarcar estos resultados en el debate con respecto al rol de la RAN y cómo afecta el desarrollo del lenguaje, que actualmente sigue abierto en la literatura: unos autores la identifican como una manifestación del procesamiento fonológico (Torgesen, Wagner et al., 1997), mientras que otros la consideran un índice de la calidad de las representaciones ortográficas que el niño tiene (Bowers, Wolf et al., 1993), otros consideran la RAN como el reflejo de la velocidad con la que se establecen las asociaciones arbitrarias grafema-fonema (Manis et al., 1999) y, finalmente, otros relacionan déficit en la RAN con déficits cerebelares (Nicolson, Fawcett & Dean, 2001) y en la memoria de trabajo (Amtmann, Abbott & Berninger, 2008). Así pues la fuerte relación encontrada en nuestros datos entre todos los componentes de la RAN (números, letras, colores e imágenes) y la conciencia fonológica evaluada a través de la prueba BIL, parece seguir la línea que reconoce la RAN como una manifestación del conocimiento de la estructura sonora del lenguaje. Aún así no es irrelevante la correlación encontrada entre el conocimiento alfabético y ortográfico y algunos de los componentes de la RAN (números y letras) y seguramente no queda descartada la hipótesis por la que a la base de las dificultades tanto en la RAN como en las habilidades lectoras haya un déficit a nivel cerebelar. Probablemente, a la hora de analizar el rol de la velocidad de nombramiento en la adquisición de la lecto-escritura, en lugar de evaluar la RAN en un sentido más global, sería más correcto centrarse en el modo en que cada una de sus componentes afecta las diferentes habilidades que están a la base del aprendizaje de la lectoescritura y cómo se relaciona con ellas.

LOS HÁBITOS LECTORES FAMILIARES EN EL INICIO DE LA LECTURA: RAN Y OTROS PROCESOS

Resumiendo los resultados encontrados a lo largo de este estudio, es posible concluir que la actitud de la familia hacia la lectura, la exposición temprana del niño a actividades relacionadas con la misma y la posibilidad de tener acceso a modelos lectores adecuados afecta y favorece el desarrollo de la RAN así como de la conciencia fonológica, habilidades altamente implicadas en el aprendizaje de la lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amtmann, D., Abbott, R. D., Berninger, V. W. (2008) Identifying and predicting classes of response to explicit phonological spelling instruction during independent composing. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 218-234.
- Badian, N. (1993). Phonemic awareness, naming, visual symbol processing, and Reading. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 5, 87-100.
- 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. (2005). Predicting individual differences in learning to read. In M. J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The science of Reading: A handbook* (pp.155-172). Hong Kong: Blackwell.
- 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.
- Burguess, S., R., Hecht, S. A., y Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408-426.
- Cutting, L. E. y Denkla, M. B. (1999). The relationship of rapid serial naming and Word Reading in normally developing readers: An exploratory model. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 673-705.
- 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.
- Dickinson, D., McCabe, a., Anastopoulos, L., Peisner-Feinberg, E., y Poe, M. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among pre-school-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95, 465-481.
- 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.
- Elbro, C., y Peterson, D. K. (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia; *Journal of Educational Psychology*, 96, 660-670.
- Kirby, J. R., Parrila, R. y Pfeiffer, S. (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. R., Doi, L. M. y Bhadha, B. (2000). Naming speed, phonological awareness, and orthographic knowledge in second graders. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 325-333, 374.
- Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., Dean, P. (2001) Dislexia, development and the cerebellum. *Trends in Neurosciences*, 24 (9), 515.
- NICHD Early Childhood Research Network (2005). *Child care and child development*. Nueva York: Guilford Press.
- Parrila, R., Kirby, J. R. y McQuarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory, and phonological awareness: Longitudinal predictors of early Reading development. *Scientific Studies of Reading*, 8, 3-26.
- Puolakano, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. H. T., Poikkeus, A. M., et al. (2007). Very early phonological and language skills: Estimating individual risk of Reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 923-931.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428.
- Robinson, C. S., Menchetti, B. M., y Torgesen, J. K. (2002). Toward a two-factor theory of one type of mathematics disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17, 81-89.
- Saracho, O. N. y Spodek, B. (2010). Parents and children engaging in storybook reading. *Early Child Development and Care*, 180 (10), 1379-1389.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D. y Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of Reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 265-282.
- Sellés, P., Martínez, T., Vidal-Abarca, E., Gilabert, R. (2008). Bateria de inicio a la lectura para niños de 3 a 6 años. Madrid. ICCE
- Senechal, M. y LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skills: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Storch, S. A., y Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- 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.
- Wolf, M., y Denckla, M. (2003). *Rapid Automated Naming Tests*. Greenville, SC: Super Duper.

