

TRABAJO FIN DE GRADO DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
CURSO ACADÉMICO 2015-2016

**RELACIÓN ENTRE LA VELOCIDAD DE
NOMBRADO Y EL NIVEL LECTOR EN
SEGUNDO DE PRIMARIA.**

Alumna: Soto Melián, María Desireé

Tutora: Estévez Monzó, Adelina

Departamento: Psicología Cognitiva, Social y
Organizacional

RESUMEN.

Hay muchas investigaciones sobre la relevancia de los predictores en las fases iniciales de la lectura. Si embargo, también es importante analizar cómo influyen los diferentes predictores en la fase final del proceso lector. El objeto de estudio de este trabajo es analizar la influencia de la velocidad de nombrado en niños normo lectores y con retraso lector cuando se encuentran finalizando la instrucción lectora. Los participantes fueron 23 alumnos (11 normo lectores y 12 con retraso lector) de 2º de Primaria, con una edad media de 7,7 años. Tras la aplicación de una prueba de velocidad de nombrado los resultados obtenidos muestran que la influencia sobre la lectura al finalizar la primaria con una tendencia que sugiere la existencia de diferencias entre normo lectores y lectores con retraso.

Palabras Claves: lectura, predictor, velocidad de nombrado, 2º Primaria.

ABSTRACT.

There is much research on the relevance of the predictors in the early stages of reading but it is also important to analyze how it affects each predictor in the final phase of the reading instruction. The principal aim of this study is to analyze the influence of the Rapid Automated Naming (RAN) in normo readers and delay readers. Participants were 23 students (11 normo readers and 12 delay readers) from Primary 2, with an average age of 7.7 years. After applying a Rapid Automated Naming speed test results show the influence of this predictor on reading at the end of the 2 course with a trend that suggests the existence of differences on this relation between normo readers and late readers.

Key words: reading, predictors, Rapid Automated Naming, Primary 2.

ÍNDICE

– Introducción.....	4
– Método	
▪ Participantes.....	7
▪ Material	8
▪ Procedimiento.....	10
– Resultados.....	11
– Discusión y Conclusiones.....	16
– Referencias bibliográficas.	18

INTRODUCCIÓN

El proceso de aprendizaje de la lectura antiguamente era considerado como un proceso natural, es decir, venía determinado de manera natural fruto de la evolución biológica, esto era conocido como madurez lectora. Sin embargo, los avances realizados por las investigaciones en el campo han determinado que es un hecho cultural, donde tiene una gran importancia tanto el aprendizaje natural del niño como el aprendizaje recibido por instituciones o por la motivación en el hogar.

En el sistema de lectura español, se utiliza el método alfabético para introducir a los niños en el mundo de la lectura. Este método, consiste en identificar letras y aprender el sonido correspondiente de estas (Cuetos, 2008) lo que facilita la adquisición de la correspondencia grafema/fonema, ya que los niños pueden deducir los sonidos de las letras a partir de los nombres de las mismas (Treiman y Kessler, 2003). Este proceso se utiliza en los primeros años de escolarización, en la etapa de Educación Infantil y Primaria. En los niños de aprendizaje lector normal el reconocimiento visual-ortográfico se desarrollaría a partir de la identificación fonológica de las palabras para posteriormente alcanzar el reconocimiento léxico, por lo general debe de estar desarrollado en 2º de Primaria. La habilidad para reconocer palabras de alta frecuencia emerge gradualmente pero no en todos los niños se desarrolla con igual facilidad. Existen casos donde los niños no llegan al desarrollo correcto del reconocimiento visual-ortográfico y pueden existir dificultades de aprendizaje en la lectura (DAL). Existe un porcentaje de niños que presentan problemas para reconocer e identificar las letras y por lo tanto dificultades para acceder al reconocimiento de palabras, la base de la lectura. Según autores como Wolf y Bowers (1999), las causas de estas dificultades pueden ser debidas tanto a un déficit en el procesamiento fonológico, como a un déficit en la velocidad de nombrado.

En el desarrollo de la lectura tiene una gran relevancia los predictores, definidos como las variables relacionadas con el niño o con sus entorno, que

están vinculadas de manera directa con la adquisición de la lectura (Beltrán, López-Escribano, y Rodríguez ,2006).

Existen varios predictores relacionados con la lectura, el primero, es el conocimiento fonológico, uno de los más estudiados y el más nombrado en las investigaciones. Para el desarrollo del conocimiento fonológico se debe de aprender el sistema de escritura alfabético, además de las habilidades fonológicas. Según esta idea, existe una relación bidireccional entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura (Lovett et al., 2008).

El segundo predictor, es la identificación de las letras, mediante el conocimiento alfabético de las letras ayudando así el desarrollo de las habilidades fonológicas. Muchos autores han afirmado, que el conocimiento que tienen los prelectores y primeros lectores sobre la estructura silábica y fonémica del lenguaje es un buen predictor del éxito en el aprendizaje de la lectura (Foorman & Moats, 2004 ; Sprugevica y Høien, 2003; Al Otaiba y Fuchs, 2002; Catts, Fey, Zhang y Tomblin, 2001; Van Der Heyden, Witt, Naquin & Noell, 2001; Foorman y Moats; 2004).

Y el tercer predictor, la velocidad de nombrado, que es el predictor en el que se centra el trabajo que presentamos. En los últimos años ha despertado interés en las investigaciones relacionadas con la adquisición de la lectura, dándole la gran relevancia que antes no tenía. La prueba RAN (Rapid Automated Naming) mide la velocidad que tarda en recuperarse una información fonológica almacenada en la memoria a largo plazo (Burgess et al., 1997), es decir, tiempo que tarda el niño en nombrar lo que se le ha enseñado. Los niños que acceden con mayor rapidez, es decir, en menos tiempo, y mayor exactitud en sus representaciones fonológicas de la memoria a largo plazo presentan una mejor ejecución lectora que los que manifiestan dificultades en dicha habilidad.

Varios autores como Doi, Manis, y Seidenberg (1999) afirman, que la prueba RAN mide la velocidad de procesamiento y necesita de procesos visuales de un nivel inferior y procesos cognitivos y lingüísticos de un nivel

superior, procesos específicos relacionados con la lectura, pero distintos de los fonológicos. Así como, Wolf y Denckla (2003) afirman que los procesos atencionales, visuales, fonológicos, semánticos y motores están implicados en la lectura.

La velocidad de nombrado está relacionada con los errores y tiempos de latencia en el reconocimiento de palabras de alta y media frecuencia (Bowers, 1993; Bowers y Swanson, 1991) y con la velocidad de lectura de textos (Young y Bowers, 1995). Los resultados de los trabajos revisados indican que niños con DAL tienen dificultades para acceder y nombrar rápidamente estímulos visuales (Mayringer y Landerl, 2000; Van den Bos, 1998; Fawcett y Nicolson, 1994; Wimmer, 1993; Näslund y Schneider, 1991). Por ello, las altas latencias que presentan los niños disléxicos en la denominación de estímulos familiares son producto de la falta de automatización (Díaz et al., 2004). Así mismo, los niños con dificultades para el aprendizaje de la lectura (DAL), tienen problemas en los déficits fonológicos por lo que no obtienen una velocidad de nombrado normal, al igual que en la fluidez verbal presentando problemas en las descodificaciones fonológicas. Mientras que presentan déficit en velocidad de nombrado estos niños con DAL pueden obtener rendimientos normales en la conciencia fonémica.

Hay investigaciones que demuestran que los rendimientos previos en velocidad de nombrado predicen el rendimiento posterior en lectura (Kirby, Parrilla y Pfeiffer, 2003). Igual que con la conciencia fonológica, esta relación es bidireccional. Las destrezas de velocidad de nombrado son predictivas de la velocidad de la lectura, del nivel de lectura léxica y de la comprensión escrita, más que de las aptitudes de decodificación (Doi, Manis y Seidenberg, 1999). La conciencia fonológica aporta una mayor contribución en las primeras fases de la adquisición de la lectura, mientras que la contribución de la velocidad de nombrar a la lectura se produce durante la etapa de desarrollo de las habilidades ortográficas (Kirby, Parrilla y Pfeiffer, 2001). Estos hallazgos se han usado para defender la idea referente a que la velocidad de nombrado es totalmente independiente de la conciencia fonológica.

La mayoría de las investigaciones se han dirigido al estudio de las variables predictoras puesto que éstas tienen una alta correlación con el proceso inicial de la lectura. Es, evidentemente, una cuestión de gran relevancia, ya que este conocimiento ofrece la posibilidad de desarrollar programas de detección y prevención de dificultades de aprendizaje de lectura y escritura. Sin embargo, no es de menor interés analizar cómo es la relación entre estas variables predictoras y la lectura en el momento en que se da por finalizada la instrucción formal del proceso lector.

El objetivo de este estudio fue explorar la relación de la velocidad de nombrado y la lectura en 2º de Primaria, tanto en niños normolectores como con retraso lector tratando de analizar su relevancia en este momento evolutivo. Esperamos una correlación mayor entre la variable velocidad de nombrado y lectura en los lectores con retraso y una correlación menor entre las variables citadas y los buenos lectores.

MÉTODO

Participantes

La muestra final estuvo constituida por 23 alumnos (9 varones y 14 mujeres), con edades comprendidas entre 7 y 7,7 años (91 meses).

El criterio de selección, se realizó según los baremos de la prueba del test de eficiencia lectora (TECLE), donde la media de 2º de primaria es de 16.9 y la desviación típica es de 6.5. Siendo así, los buenos lectores los que obtuvieron una puntuación superior a la media de su curso escolar mientras que el criterio de selección de los malos lectores se situó por debajo de 1,5 desviaciones típicas de la media de su curso escolar. Por otro lado, los participantes deberían tener un CI igual o superior a 85.

Material

Se emplearon diferentes pruebas de manera individual a cada uno de los participantes, a continuación se explica cada una de ellas:

Prueba de Eficiencia lectora (TECLE), Marín y Carrillo, 1997. Formada por 64 frases incompletas, faltando la última palabra. La prueba consiste en seleccionar la palabra correcta de las cuatro opciones que se plantean, para completar una frase de manera adecuada. Dos de las alternativas son pseudopalabras y las otras dos palabras con una ortografía similar. Se debe completar el mayor número de frases, durante 5 minutos. El grado de complejidad de las frases irá en aumento. Se registran aciertos y errores. Se administró colectivamente para seleccionar a los alumnos con retraso lector.

Test Breve de Kaufman (KBIT), Kaufman, 2000. Tiene como objetivo evaluar la capacidad intelectual verbal y no verbal. Diseñado para aplicarlo desde los 4 años hasta los 90 años. La aplicación del K-BIT nos aporta datos sobre el C.I. verbal, el C.I. no verbal y el C.I. compuesto que resume el rendimiento total en el test. Con una duración entre 15 y 30 minutos aproximadamente.

El K-BIT está formado por dos subtests:

Subtest de Vocabulario: Formado por un vocabulario expresivo (45 ítems) y definiciones (37 elementos), la parte de definición se aplica a partir de los 8 años. Medida de la habilidad verbal que requiere respuestas orales. Se evalúan habilidades verbales, desarrollo del lenguaje y la formación de conceptos verbales.

Subtest de Matrices: Consta de 48 elementos contruidos por figuras y dibujos. Mide habilidades no verbales y capacidad para resolver nuevos problemas. Evalúa la capacidad para resolver problemas de razonamiento a través de estímulos visuales tanto figurativos como abstractos.

Batería para el diagnóstico de la dislexia en español (DIS-ESP), Luque, J. L., Carrillo, M., Alegría, J., Bordoy, S., & López-Zamora, M. (2012). Un instrumento para la evaluación diagnóstica de la dislexia. Se utilizaron diferentes subpruebas:

Lectura de palabras y lectura de pseudopalabras. Esta prueba evalúa el funcionamiento del mecanismo fonológico y del mecanismo lexical. La prueba consiste en que cada niño debe leer en voz alta una lista, lo más rápido que pueda pero evitando equivocarse. Primero, se pasa la lista de palabras que presentan las siguientes características: contiene 36 palabras frecuentes en los textos escolares, con diversas estructuras silábicas y que se presentan en tres listas según la longitud: una primera lista con 12 palabras bisilábicas (de 4 a 6 grafemas), una segunda lista con 12 palabras trisilábicas (de 6 a 10 grafemas), y una tercera lista con 12 palabras tetrasilábicas (de 8 a 12 grafemas). Además de una lista de entrenamiento con otras 12 palabras de longitud variada. Es una prueba cronometrada, donde se anota el tiempo que tarda en leer cada una de la lista de palabras así como los fallos cometidos. Y en segundo lugar, se pasa la lista de pseudopalabras con las siguientes características: contiene 36 pseudopalabras formadas mediante las sílabas de la lista de palabras, dentro de cada grupo de longitud y respetando la posición de las sílabas. Se presentan distribuidas en tres listas según su longitud: una primera lista con 12 pseudopalabras bisilábicas (de 4 a 6 grafemas), una segunda lista con 12 pseudopalabras trisilábicas (de 6 a 10 grafemas) y una tercera lista con 12 tetrasilábicas (de 8 a 11 grafemas). Así como una lista de entrenamiento con otras 12 pseudopalabras de longitud variada. Es una prueba con cronometro donde se tiene en cuenta el tiempo que tarda en leer cada lista de pseudopalabras como los fallos cometidos.

Prueba de velocidad de nombrado (nombrado rápido de imágenes). Se utiliza para evaluar la velocidad de la recuperación de representaciones fonológicas lexicales y su producción oral. Esta prueba consiste en nombrar de manera rápida las imágenes que se muestren en una lámina, en formato serial y siguiendo un orden. Incluye seis matrices: la primera matriz con 12 ítems

variados de entrenamiento, la segunda matriz con 12 ítems variados cortos, la tercera matriz con 12 ítems variados largos, la cuarta matriz con 12 ítems de entrenamiento con ítems repetidos, la quinta matriz con 12 ítems repetidos cortos, y la sexta matriz con 12 ítem repetidos largos. Se cronometra el tiempo que tarde en decir cada una de las matrices, y se tiene en cuenta los errores.

Prueba de discriminación fonológica (pares mínimos). Esta prueba de procesamiento fonológico consiste en presentar pares de sílabas, palabras o pseudopalabras que sólo se diferencian en un fonema que a su vez sólo se diferencian en un rasgo fonético. Los fonemas a discriminar se presentan incluidos en sílabas simples (CV) y complejas (CCV). Los pares de sílabas diferentes (24) se presentan mezclados aleatoriamente con pares de sílabas iguales (25) a través de una grabación de audio que entre par y par deja unos segundos para que el sujeto indique si el par escuchado eran sílabas iguales o diferentes. No requiere contabilizar el tiempo y se anota la respuesta dada.

Procedimiento

Tras una intensa búsqueda de colegios durante el mes de febrero del 2016, se logró la autorización de uno de ellos. Inicialmente se contactó con la jefa de estudios y se le explicó el objetivo y procedimiento de la investigación mediante una carta escrita. Seguidamente la jefa de estudios se puso en contacto y concretó una cita con las tutoras de 2º de Primaria (2-A y 2ª-B), y se les entregó el consentimiento que deberían traer firmado los alumnos por sus padres o tutores legales, que quisieran participar de manera voluntaria en la investigación. Se dio un plazo de unos veinte días para dar tiempo a qué los alumnos trajeras el consentimiento y poder comenzar la investigación.

De los 49 alumnos que formaban el curso de 2º de Primaria, un total de 30 alumnos tenían el consentimiento firmado para poder participar en la investigación. Se les aplicó de manera grupal la prueba TECLE, con una duración de 5 minutos. Se seleccionó a los 11 alumnos que obtuvieron una puntuación entre 23.4-29.9 o superior, lo que nos indicaban que eran buenos lectores.

Seguidamente en un periodo de dos semanas, de manera individual a cada uno de los alumnos seleccionados, se les aplicaron diversas pruebas. La duración de cada prueba osciló entre los 30-40 minutos, dependiendo de las características de cada alumno variaba el tiempo. Dichas pruebas se realizaban en un mismo aula y en un mismo horario (antes de las 12 de la mañana).

Para los 12 alumnos seleccionados como malos lectores se utilizó el mismo procedimiento que para los buenos lectores.

RESULTADOS

El objetivo de estudio fue relacionar la velocidad de nombrado y la lectura en 2º de Primaria con niños normo lectores y con retraso lector. En este caso, se utilizaron los aciertos obtenidos en las diversas pruebas como el tiempo empleado en ellas para realizar el análisis de datos mediante el programa SPSS.

En primer lugar se comprueba que los normo lectores y los que presentan retraso lector difieren en lectura de palabras y pseudopalabras, tanto en como en tiempo.

En la variable aciertos (*tabla 1*), las medias de palabras (35.09) y de pseudopalabras (31.82) en normo lectores son superiores a las medias de palabras (29.67) y pseudopalabras (31.58) de los que presentan retraso lectoras.

Y en la prueba de muestras independientes de los aciertos, si se han encontrado diferencias significativas entre las medias de los normo lectores y los que presentan retraso lectoras en palabras ($t(11,504) = 2,579$; $p < 0.05$). Además, la prueba de Levene nos indica que las varianzas son distintas ($p < 0.05$). Por otro lado en pseudopalabras, existen también diferencias significativas entre las medias de los normo lectores y los que presentan retraso lectores ($t(15,374) = 3,874$; $p \leq 0.001$).

Tabla 1: Aciertos

NORMO LECTORES		RETRASO LECTOR	
<i>PALABRAS</i>	<i>PSEUDOPALABRAS</i>	<i>PALABRAS</i>	<i>PSEUDOPALABRAS</i>
36	33	19	17
36	35	36	31
34	27	36	27
33	25	33	11
35	30	36	31
36	33	33	20
35	34	33	22
36	36	35	30
34	29	22	7
36	36	17	19
35	32	33	30
		23	14

En la variable tiempo (*tabla 2*), se observa como la media de palabras (45,82) en normo lectores es inferior a la media de palabras (66,00) en los que presentan retraso lector. Al igual sucede con las pseudopalabras (88,00) de los normo lectores, la media es inferior a las pseudopalabras (98,75) con retraso lector.

Por otro lado, la prueba de muestras independientes observamos que no existe relación significativa entre el tiempo que emplean los normo lectores y los de retraso lector ($p>0.05$).

Tabla 2: Tiempo

NORMO LECTORES		RETRASO LECTOR	
<i>PALABRAS</i>	<i>PSEUDOPALABRAS</i>	<i>PALABRAS</i>	<i>PSEUDOPALABRAS</i>
35	92	113	145
25	77	37	81
29	57	37	77
81	102	59	89
55	111	36	88
88	148	66	105
43	109	51	106
47	71	63	104
25	55	77	100
49	79	98	118
27	67	59	75
		96	97

En segundo lugar, al comprobar que sí existen diferencias entre normo lectores y los que presentan retraso lector se realizaron las correlaciones con los aciertos.

Como se observa en la *tabla 3*, cuando se correlacionan los normo lectores y los que presentan retraso lectoras, existe una relación directa entre palabras y pseudopalabras (.741**) y dos relaciones inversa entre velocidad de nombrado y palabras (-.514*) y velocidad de nombrado y pseudopalabras (-.540**).

Tabla 3: Correlaciones entre normo lectores-retraso lector

		Palabras	Pseudopalabras	Velocidad Nombrado	Conciencia Fonológica
Palabras	Correlación de Pearson	1	,741(**)	-,514(*)	,086
	Sig. (bilateral)		,000	,012	,696
	N	23	23	23	23
Pseudopalabras	Correlación de Pearson	,741(**)	1	-,540(**)	,065
	Sig. (bilateral)	,000		,008	,769
	N	23	23	23	23
Velocidad Nombrado	Correlación de Pearson	-,514(*)	-,540(**)	1	-,141
	Sig. (bilateral)	,012	,008		,521
	N	23	23	23	23
Conciencia Fonológica	Correlación de Pearson	,086	,065	-,141	1
	Sig. (bilateral)	,696	,769	,521	
	N	23	23	23	23

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

En la *tabla 4*, si relacionamos los normo lectores entre sí, se observa una sola correlación positiva significativa e intensa entre palabras y pseudopalabras (.921**).

Tabla 4 : Correlaciones normo lectores

		Palabras	Pseudopalabras	Velocidad Nombrado	Conciencia Fonológica
Palabras	Correlación de Pearson	1	,921(**)	,161	-,440
	Sig. (bilateral)		,000	,635	,176
	N	11	11	11	11
Pseudopalabras	Correlación de Pearson	,921(**)	1	-,025	-,285
	Sig. (bilateral)	,000		,943	,396
	N	11	11	11	11
Velocidad Nombrado	Correlación de Pearson	,161	-,025	1	,147
	Sig. (bilateral)	,635	,943		,667
	N	11	11	11	11
Conciencia Fonológica	Correlación de Pearson	-,440	-,285	,147	1
	Sig. (bilateral)	,176	,396	,667	
	N	11	11	11	11

Nota: ** $p < .01$

Por otro lado, la *tabla 5* nos muestra las correlaciones con dificultades lectoras, se observa una relación positiva significativa entre palabras y pseudopalabras (.655*).

Tabla 5: Correlaciones de los que presentan retraso lector

		Palabras	Pseudopalabras	Velocidad Nombrado	Conciencia Fonológica
Palabras	Correlación de Pearson	1	,655(*)	-,537	,234
	Sig. (bilateral)		,021	,072	,464
	N	12	12	12	12
Pseudopalabras	Correlación de Pearson	,655(*)	1	-,574	,311
	Sig. (bilateral)	,021		,051	,325
	N	12	12	12	12
Velocidad Nombrado	Correlación de Pearson	-,537	-,574	1	-,352
	Sig. (bilateral)	,072	,051		,262
	N	12	12	12	12
Conciencia Fonológica	Correlación de Pearson	,234	,311	-,352	1
	Sig. (bilateral)	,464	,325	,262	
	N	12	12	12	12

Nota: * $p < .05$

A continuación las correlaciones entre normo lectores y con retraso lector con el tiempo empleado.

En la *tabla 6*, se correlacionan los normo lectores y los que presentan dificultades lectoras, existiendo una relación directa entre palabras y pseudopalabras (.785**)

Tabla 6: Correlaciones entre normo lectores-retraso lector

		Palabras	Pseudopalabras	Velocidad Nombrado	Conciencia Fonológica
Palabras	Correlación de Pearson	1	,782(**)	-,018	-,131
	Sig. (bilateral)		,000	,936	,552
	N	23	23	23	23
Pseudopalabras	Correlación de Pearson	,782(**)	1	,339	-,144
	Sig. (bilateral)	,000		,114	,512
	N	23	23	23	23
Velocidad Nombrado	Correlación de Pearson	-,018	,339	1	,061
	Sig. (bilateral)	,936	,114		,781
	N	23	23	23	23
Conciencia Fonológica	Correlación de Pearson	-,131	-,144	,061	1
	Sig. (bilateral)	,552	,512	,781	
	N	23	23	23	23

Nota: ** $p < .01$

En la *tabla 7*, se muestra una relación significativa entre palabras y pseudopalabras entre los normo lectores (.810**).

Tabla 7: Correlaciones normo lectores

		Palabras	Pseudopalabras	Velocidad Nombrado	Conciencia Fonológica
Palabras	Correlación de Pearson	1	,810(**)	,554	-,338
	Sig. (bilateral)		,002	,077	,309
	N	11	11	11	11
Pseudopalabras	Correlación de Pearson	,810(**)	1	,546	-,384
	Sig. (bilateral)	,002		,082	,244
	N	11	11	11	11
Velocidad Nombrado	Correlación de Pearson	,554	,546	1	-,239
	Sig. (bilateral)	,077	,082		,479
	N	11	11	11	11
Conciencia Fonológica	Correlación de Pearson	-,338	-,384	-,239	1
	Sig. (bilateral)	,309	,244	,479	
	N	11	11	11	11

Nota: ** $p < .01$

Y, en la *tabla 8*, existe una relación significativa entre palabras y pseudopalabras entre los que presentan retraso lector (.789**).

Tabla 8: Correlaciones de los que presentan retraso lector

		Palabras	Pseudopalabras	Velocidad Nombrado	Conciencia Fonológica
Palabras	Correlación de Pearson	1	,789(**)	-,135	-,138
	Sig. (bilateral)		,002	,677	,668
	N	12	12	12	12
Pseudopalabras	Correlación de Pearson	,789(**)	1	,386	-,042
	Sig. (bilateral)	,002		,215	,897
	N	12	12	12	12
Velocidad Nombrado	Correlación de Pearson	-,135	,386	1	,282
	Sig. (bilateral)	,677	,215		,374
	N	12	12	12	12
Conciencia Fonológica	Correlación de Pearson	-,138	-,042	,282	1
	Sig. (bilateral)	,668	,897	,374	
	N	12	12	12	12

Nota: ** $p < .01$

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era analizar la velocidad de nombrado y la lectura en 2º de Primaria con niños normo lectores y con retraso lector. Utilizando el número de aciertos y el tiempo empleado en las pruebas. Además de comprobar si otro predictor de la lectura, como es la conciencia fonológica, está relacionada con la velocidad de nombrado.

En los resultados se observa, que entre los normo lectores y los que presentan retraso lector sí existen diferencias entre la velocidad de nombrado con palabras y pseudopalabras en el número de aciertos. Estos datos concuerdan con datos de diferentes investigaciones (Bowers, 1993; Bowers y Swanson, 1991).

Mientras que, en el tiempo empleado, no existe una relación entre normo lectores y con retraso lector en base a la velocidad de nombrado, aunque existe una tendencia en los normo lectores a ser más rápidos que los de

retraso lector. Es decir, apoya que los niños con retraso lector tiene dificultades para reconocer estímulos familiares debido a su falta de automatización (Díaz et al., 2004).

La conciencia fonológica, en nuestro trabajo, no tiene relación significativa con la velocidad de nombrado tanto en aciertos como en el tiempo empleado en normo lectores y con retraso lector. Apoyando así que la conciencia fonológica tiene relevancia en el inicio del proceso de lectura, siendo la velocidad de nombrado independiente de esta (Kirby, Parrilla y Pfeiffer, 2001).

Los datos obtenidos no apoyan claramente la hipótesis inicial. Esto puede deberse a que los niños están en 2º de Primaria y no tienen consolidado el proceso lector como deberían, por lo que no son los suficientemente rápidos. Al igual que los niños con retraso lector, no son disléxico.

Otro problema que presenta este trabajo es el escaso número de sujetos, si aumentásemos la muestras, probablemente obtuviéramos resultados significativos en el tiempo empleado en la realización de las pruebas.

Este trabajo podría mejorarse teniendo en cuenta también el seguimiento a los mismos sujetos durante los cursos posteriores, viendo como progresan.

En conclusión, la velocidad de nombrado, en este momento evolutivo continúa siendo una proceso de gran relevancia que influye no solo en los primeros pasos de la adquisición sino también en la consolidación del proceso lector.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al Otaiba, S. y Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A review of the literature, *Remedial and Special Education. RASE*, 23(5): 300-315.
- Ahmed, M. D. (2011). Importancia de la lectura en infantil y primaria. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, (38).
- Beltrán J., López-Escribano, C. y Rodríguez E. (2006). Precursores tempranos de la lectura. En B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno (Eds.). *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Clínica* (pp. 18-26). Valencia: Universitat de Valencia.
- Bowers, P.G. (1993). Text reading and rereading: Predictors of fluency beyond word recognition. *Journal of Reading Behavior*, 25, 133-153.
- Bowers, P.G. y Swanson, L.B. (1991). Naming speed deficit in reading disability: Multiple measures of a singular process. *Journal of Experimental Child Psychology*, 51, 195-219.
- Carrillo, M. S., & Marín, J. (1997). Test de Eficiencia Lectora–TECLE. *Publicado en A. Cuadro, D. Costa, D. Trias y P. Ponce de León,(2009) Evaluación del nivel lector. Manual técnico del test de Eficacia Lectora (TECLE). Uruguay: Prensa Médica Latinoamericana.*
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- Fumagalli, J., Jacobovich, S., & Jaichenco, V. (2011). La velocidad: un parámetro más para evaluar la eficacia lectora. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 19, 22-32.
- García, R. B., & Betancurt, L. Á. G. (2009). Características lectoras de niños con trastorno del aprendizaje de la lectura. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 37-45.

- Gómez, L. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Centros Educativos, AC México*. [En línea] disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp>.
- González Seijas, R. M., López Larrosa, S., Vilar Fernández, J., & Rodríguez López-Vázquez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación, 11*(2), 98-110.
- Guzmán, R., Jiménez, J. E., Ortiz, M. R., Hernández-Valle, I., Estévez, A., Rodrigo, M., & Hernández, S. (2004). Evaluación de la velocidad de nombrar en las dificultades de aprendizaje de la lectura. *Psicothema, 16*(3), 442-447.
- Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Guzmán, R., & García, E. (2010). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normo lectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. Development of cognitive processes in reading in normal readers and children. *Revista de educación no 353. Identidad y educación*.
- Kaufman, A. S. (2000). *K-BIT: Test breve de inteligencia de Kaufman*. Madrid: Tea.
- 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.
- Luque, J. L., Carrillo, M., Alegría, J., Bordoy, S., & López-Zamora, M. (2012). Ventajas del diagnóstico etiológico de la dislexia evolutiva; Informe automatizado a partir de la Batería DIS-ESP. *J. Navarro, MT Fernández, FJ Soto y F. Tortosa (Coords.), Respuestas flexibles en contextos educativos diversos. Murcia. Consejería de Educación, Formación y Empleo*.
- Manis, F.R., Seidenberg, M.S., y Doi, L.M. (1999). See Dick RAN: Rapid naming and the longitudinal prediction of reading subskills in first and second graders. *Scientific Studies of Reading, 3*, 129-158.

- Manis, F.R., Seidenberg, M.S., y Doi, L.M. (1999). See Dick RAN: Rapid naming and the longitudinal prediction of reading subskills in first and second graders. *Scientific Studies of Reading*, 3, 129-158.
- Outón, P., & Suárez, A. (2011). Las dificultades de exactitud y velocidad lectoras en escolares de segundo de Educación Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 153-161.
- Powell, D., Stainthorp, R., Stuart, M., Garwood, H., & Quinlan, P. (2007). An experimental comparison between rival theories of rapid automatized naming performance and its relationship to reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 98(1), 46-68.
- Sanmillán, M. I., Gil Llario, M. D., Ceccato, R., & Cisternas Rojas, Y. (2014). Influencia de la velocidad de nombramiento en el inicio de la lectura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*.
- Sanmillán, M. I. M., Llario, M. D. G., Ceccato, R., Escribano, M. C. C., & Rojas, Y. C. (2012). Los hábitos lectores familiares en el inicio de la lectura: RAN y otros procesos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 185-194.
- Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M., & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 77-89.
- Treiman, R. y Kessler, B. (2003). The role of letter names in the acquisition of literacy. En R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 31), (pp. 105-135). San Diego, CA: Academic Press.
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K., Rasote, C.A., Burgess, S., y Hecht, S. (1997). Contributions of phonological awareness and automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second-to-fifth-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 1, 161-185.

- Villagrán, M. A., Guzmán, J. I. N., Jiménez, I. M., Cuevas, C. A., Consejero, E. M., & Olivier, P. R. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22(3), 436-442.
- Wise, J., Pae, H., Wolfe, C., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M., y Wolf, M. (2008). Phonological awareness and rapid naming skills of children with reading disabilities and children with reading disabilities who are at risk for mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research y Practice*, 23, 125-136.
- Wolf, M., & Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of educational psychology*, 91(3), 415
- Wolf, M., y Denckla, M. (2003). *Rapid Automated Naming Tests*. Greenville, SC: Super Duper.
- Young, A. y Bowers, P.G. (1995). Individual differences and text difficulty determinants of reading fluency and expressiveness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 428-454.