

EXPLORACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA Y LA VELOCIDAD DE NOMBRADO EN ALUMNOS DE 3º EDUCACIÓN INFANTIL Y 1º DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

María José Rabazo Méndez

(mjrabazo@unex.es)

María García López

(maria_sb_8@hotmail.es)

Susana Sánchez Herrera

(ssanchez@unex.es)

Departamento de Psicología y Antropología. Uex.

<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.271>

Fecha de Recepción: 8 Febrero 2016

Fecha de Admisión: 15 Febrero 2016

RESUMEN

En este artículo se presenta un estudio descriptivo de corte transversal donde se compara el rendimiento en habilidades de conciencia fonológica y eficiencia en el nombrado de letras, de números, colores y dígitos en un grupo de niños prelectores y en otro de lectores ya iniciados. 45 niños, 20 de 3º de Educación Infantil y 25 de 1º de Educación Primaria fueron evaluados con el *Rapid Automatized Naming Test (RAN)* y la *Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO)*. Con los datos obtenidos se realizaron contrastes de medias y correlación de Pearson para valorar las diferencias y analizar las interrelaciones entre las variables. Los resultados mostraron diferencias significativas entre los dos grupos, siendo el alumnado de 1º de Educación Primaria el que obtuvo mejores resultados. Estos datos estarían en sintonía con los estudios sobre la direccionalidad de la causalidad entre conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura en el sentido de que la enseñanza sistemática de la lectura favorece el conocimiento fonológico a nivel fonémico y con aquellos que han puesto de manifiesto la relación entre conciencia fonológica y velocidad de denominación.

Palabras claves: Aprendizaje inicial de la lectura, conciencia fonológica, velocidad de nombrado.

ABSTRACT

This article presents a descriptive cross-sectional study comparing the performance in phonemic awareness skills and efficiency in naming letters, numbers, colours and digits in a group of pre-literate children as compared to another group of initiated readers. 45 children, 20 from 3rd year of Nursery Education and 25 from 1st year of Primary Education were evaluated using the Rapid

Automatized Naming Test (RAN) and the Test of Phonological Knowledge Assessment (CEEC). Mean comparisons and Pearson correlation contrasts were performed to assess the difference between the groups and to analyse the interrelationships between the variables. The results show significant differences between the two groups, being the students from Primary Education the ones obtaining the best results. This data would be in line with studies on the directionality of causality between phonological awareness and learning to read in the sense that the systematic teaching of reading favours phonological awareness at a phonemic level as well as with those that have revealed the relationship between phonological awareness and rapid naming.

Keywords: reading, phonological awareness, naming speed.

INTRODUCCIÓN

La Psicolingüística ha contribuido a esclarecer las habilidades cognitivas relacionadas tanto con la adquisición de la lectoescritura como con su dominio, y ha destacado la conciencia fonológica (CF) y la velocidad rápida de nombrado entre los precusores de la misma, y conforman la batería de actividades en los programas de intervención de las dificultades de aprendizaje de la lectura (DAL). Sellés (2006), en una revisión exhaustiva sobre los predictores y habilidades facilitadoras de la lectura, encontró que el CF, el conocimiento alfabético y la velocidad de nombrado como las variables predictoras.

Leer y escribir en un sistema alfabético, como el castellano, obliga al aprendiz a adquirir lo que se denomina el principio alfabético, lo cual implica el conocimiento fonético y el dominio de reglas de conversión grafema-fonema (Jiménez y O'Shanahan, 2008). Esta es la razón que ha conducido a que, sin duda, uno de los predictores de la lectura y de sus dificultades más estudiados haya sido el conocimiento o conciencia fonológica (CF), entendida como la capacidad de manipular los segmentos de la cadena hablada (palabras, sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas) (Adams, 1990; Ehri et al., 2001; Goswami, 2000).

La investigación que avala que el CF es necesario para adquirir la lectoescritura en un sistema alfabético (Castiglioni-Spalten y Ehri, 2003; Clemente, 2001; Clemente y Domínguez, 1999; Hulme et al., 2002; Kjeldsen, Niemi y Olofsson, 2003; López-Escribano, 2007; Torgesen, 2000; Vellutino, Scanlon y Spearing, 1995; Windfuhr y Snowling, 2001) siempre ha convivido con aquella otra que apoya la tesis de que tal conocimiento se desarrolla gracias a los procesos de aprendizaje de la lectura (Ball y Blachman, 1991; Byrne y Fielding-Barnsley, 1991; Clemente y Domínguez, 1999 y Cunningham, 1990). Estos datos han permitido concluir que la relación entre CF y aprendizaje de la lectura es bidireccional y que existirían varias vías para el desarrollo del CF: una sería la apropiación del sistema alfabético y la otra, la enseñanza explícita y sistemática de habilidades fonológicas (Hulme, Snowling, Caravolas y Carroll, 2005).

Teniendo en cuenta la existencia de diferentes niveles de CF, lo más consensuado en la comunidad científica es aceptar que algunos de estos niveles (segmentación de la palabra en sílabas, la detección y producción de sonidos iniciales o finales de las palabras o de las unidades intrasilábicas y la rima) se adquieran con anterioridad a la lectoescritura, y que mediante un entrenamiento específico pueden ser desarrollados, por tanto, podrían ser considerados predictores del éxito en el aprendizaje de la misma, y que otros niveles se desarrollarían como consecuencia de la apropiación del código lectoescritor (segmentación de palabras en fonemas, identificación de fonemas en posición inicial, medial y final de palabras, omisión de fonemas en posición inicial, medial y final de palabras, inversión de fonemas, etc.). En este sentido, Jiménez (2009) señala que, antes de iniciar el aprendizaje, los niños deben alcanzar un nivel mínimo de CF para poder adquirir las habilidades lectoras, y estas a su vez, proporcionarán un soporte para el desempeño de tareas fonológicas más complejas.

En los últimos años ha ido cobrando fuerza la importancia que tiene la velocidad de denominación, o capacidad de nombrar rápidamente estímulos visuales altamente familiares, tales como objetos, dígitos, letras o colores, en el desarrollo de la habilidad lectora, tanto como una habilidad que predice el éxito en la adquisición de la lectura, independientemente del tipo de ortografía de la lengua, como una habilidad relacionada con las dificultades (Cutting y Denckla, 1999; Kirby, Pfiffer y Parrilla, 2003; Manis, Doi y Bhadha, 2000; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson y Foorman, 2004).

En cuanto a la relación entre la conciencia fonológica y la velocidad de nombrado, todavía no está clara; autores como Manis, Doi y Bhadha (1999) (en Aguilar et al. 2010) otorgan una centralidad mayor a las habilidades de velocidad de nombrado sobre las habilidades fonológicas como predictivas de la velocidad de lectura, del nivel de lectura léxica y de la comprensión lectora; por otra parte, Wolf y Bowers (1999) (en Gómez-Velázquez, González-Garrido, Zarabozo y Amano, 2010) propusieron la teoría del “Doble Déficit”, según la cual las dificultades de lectoescritura pueden ser debidas tanto a alteraciones en las habilidades de velocidad de nombrar como en dificultades en el procesamiento fonológico o en ambas habilidades; cada una de ellas estaría relacionada con diferentes aspectos de la lectura y afectaría de forma diferente en función de la ortografía de la lengua, de manera que la CF estaría más relacionada con los primeros niveles de adquisición mientras que la velocidad de nombrar estaría más relacionada con el desarrollo de las habilidades ortográficas, de ahí que nos podamos encontrar con diferentes grupos de dificultades; en esta línea, Suárez-Coalla, García y Cuetos (2013) encontraron que la CF fue la variable que mejor predijo la exactitud lectora y la escritura, mientras que la denominación rápida de dibujos predijo la velocidad lectora, y Gómez-Velázquez, González-Garrido, Zarabozo y Amano (2010) encontraron que las tareas de CF correlacionaron significativamente con los errores al leer, pero no con la velocidad lectora.

Autores como Guzmán et al., (2004) recogen las aportaciones de otros trabajos (Meyer, Wood, Hart y Felton, 1998; Van den Bos et al., 2002) y sugieren que durante la Educación Primaria la práctica en lectura interactúa con el desarrollo de la velocidad de nombrar, por lo que sugieren una relación de facilitación mutua entre velocidad de reconocimiento de palabras y velocidad de nombrar.

En nuestro contexto, las líneas de investigación sobre el tema han analizado la velocidad de denominación y la CF de forma conjunta, considerándolas como variables predictoras del aprendizaje de la lectura (Beltrán, López Escribano y Rodríguez, 2006; Gómez-Velázquez, González-Garrido, Zarabozo y Amano, 2010; González, López, Vilar y Rodríguez, 2013; López Escribano y Beltrán, 2009; Suárez, Coalla, García Castro y Cuetos, 2013) o como factores explicativos de las dificultades (Aguilar et al., 2010; Defior y Serrano, 2011; González, Cuetos, Vilar y Uceira, 2015; Guzmán et al., 2004).

El objetivo que nos planteamos en este estudio fue averiguar si existen diferencias en los distintos niveles de conciencia fonológica y velocidad de nombrado entre dos grupos de escolares: uno sin instrucción en el aprendizaje de la lectoescritura (3º E-Infantil) y otro con instrucción directa (1º de E-Primaria).

MÉTODO

Diseño

Se trata de un estudio empírico con metodología cuantitativa de tipo descriptivo transversal (Montero y León, 2007).

Participantes

Participaron de manera voluntaria y con el consentimiento informado de sus padres un total de

EXPLORACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA Y LA VELOCIDAD DE NOMBRADO EN ALUMNOS DE 3ª EDUCACIÓN INFANTIL Y 1º DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

45 alumnos: 20 de 3º E-Infantil (10 niños y 10 niñas) y 25 de 1º E-Primaria (15 niños y 10 niñas) procedentes de un centro público de una localidad de Badajoz. La edad media de los participantes de 3º E-Infantil fue de 5 años y 7 meses ($DT = .28$) y de los participantes de 1º E-Primaria fue de 6 años y 7 meses ($DT = .30$).

Los criterios de inclusión de los alumnos de 1º E-Primaria fueron utilización de un método de enseñanza de lectura de corte silábico y no tener necesidades específicas de apoyo educativo (n.e.a.e.). Con respecto a los criterios de inclusión del alumnado de 3º E-Infantil fueron no haber recibido o estar recibiendo entrenamiento explícito en CF y velocidad de nombrado y no presentar n.e.a.e.

Instrumentos

Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO) (Ramos y Cuadrado, 2006).

Este test, de aplicación individual, evalúa dos niveles de CF (silábico y fonémico), y en cada uno de ellos, tres tareas distintas: identificación, adición y omisión. Además, tiene en cuenta la posición que ocupa la sílaba o el fonema con el que se trabaja: al inicio, en medio o al final de la palabra.

El test PECO incluye tres subtest con sílabas y fonemas (tareas de identificación, adición y omisión), con un total de 30 ítems (15 de sílabas y 15 de fonemas). La puntuación máxima que puede obtenerse es 30; 1 punto por cada respuesta correcta y 0 por cada error. La fiabilidad de la prueba de acuerdo con el procedimiento de Cronbach es de .824.

Adaptación de la Batería de denominación rápida, *Rapid Automated Naming Test* (RAN), (Denckla y Rudel, 1976).

Este test es de aplicación individual y el objetivo de la tarea es nombrar 200 estímulos de izquierda a derecha lo más rápido posible, agrupados en cuatro tareas. Los estímulos se presentan en láminas (tamaño DIN A-4) que contienen 5 filas con 10 estímulos cada una. Se han presentado 50 de cada uno de los siguientes estímulos: dibujos, letras, números y colores. En cada prueba los estímulos son presentados de forma aleatoria, pero siempre 50 de cada uno de ellos. En una hoja de registro se anota el tiempo que tardan los alumnos en nombrar todos los estímulos (50) de cada lámina y el número de errores que cometen al nombrarlos. Con estos dos datos se realiza un índice de eficiencia por cada uno de los 4 tipos de subtests presentados, según el procedimiento utilizado por Compton (2003) que consiste en convertir las puntuaciones en dibujos por segundo, letras por segundo, números por segundo y colores por segundo.

Estas baterías gozan de gran trayectoria en la investigación sobre los predictores de la lectoescritura y sobre los factores explicativos de las dificultades, y han sido utilizadas de forma conjunta o individualmente en numerosas investigaciones (Aguilar et al., 2010; Aguilar, Marchena, Navaro, Menacho y Alcalde, 2011; Gómez-Velázquez, González-Garrido, Zarabozo y Amano, 2010; González, Cuetos, Vilar y Uceira, 2015; González, López, Vilar y López-Vázquez, 2013; Guzmán et al., 2004; López-Escribano y Beltrán, 2009; Marí, Gil, Ceccato, Cano y Cisternas, 2012; Suárez, Coalla, García Castro y Cuetos, 2013)

Procedimiento

Se evaluó a los participantes, de forma individual, durante los meses de marzo y abril de 2014 en el centro escolar, en una sala de tutorías y de reuniones cercana a la clase; siempre se realizaron en el mismo lugar y a la misma hora, para evitar así la presencia de posibles variables extrañas. El alumnado conocía al evaluador, ya que había sido presentado previamente por su maestra, quienes colaboraron de forma motivada y desinteresada.

El tiempo de duración de cada sesión de evaluación individual fue de unos 30 minutos, aproximadamente; este tiempo se alargaba o acortaba dependiendo de las características de cada uno de

los alumnos. Antes de iniciar las pruebas, se establecía un diálogo con ellos a través de juegos informales, con la intención de reducir inquietudes que pudiera ocasionar la situación de evaluación. Una vez terminado el estudio, se informó a las maestras de los resultados obtenidos.

Análisis de datos

Los datos que hemos obtenido a través de los instrumentos han sido procesados y analizados mediante el paquete estadístico SPSS 19.0.

RESULTADOS

En primer lugar se presentan los resultados de la variable CF. A nivel descriptivo, se observa en la tabla 1 que existen diferencias en la ejecución de niños y niñas de 3º E-Infantil y niños y niñas de 1º E-Primaria para el total de la prueba PECO ($U= 93.500$; $p < .001$) así como para las tareas de omisión silábica ($U= 124.500$; $p = .001$) e identificación, adición y omisión fonémica ($U= 212.500$; $p = .048$ / $U= 128.500$; $p = .004$ / $U= 89.000$; $p < .001$, respectivamente), siendo el alumnado de 1º E-Primaria el que obtiene mejores resultados.

Tabla 1. Diferencias en el rendimiento de los alumnos en las distintas tareas de CF. Comparación mediante la U de Mann-Whitney

	3º E-Infantil	1º E-Primaria	Z	Sig.	U
	Media				
Identificación silábica	4.65	4.82	-1.296	.195	222.000
Adición silábica	4.05	4.24	-1.093	.274	206.000
Omisión silábica	3.6	4.17	-3.175	.001	124.500
Identificación fonémica	4.8	4.91	-1.981	.048	212.500
Adición fonémica	3.05	3.66	-2.883	.004	128.500
Omisión fonémica	1.7	2.97	-3.825	.000	89.000
Total de la Prueba	21.85	24.8	-3.605	.000	93.500

Con respecto a los niveles de dificultad de las tareas de identificación, adición y omisión con sílabas y fonemas se ha calculado a partir del procedimiento de análisis convencional de ítems (Martínez, 1995), utilizado también por Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde (2011), y que señala los valores que limitan las categorías de ítems de la siguiente forma: muy fáciles, mayor de 0.74; fáciles, entre 0.55 y 0.74; dificultad media, 0.45 a 0.54; difíciles, 0.25 a 0.44 y muy difíciles los menores de 0.25.

Como podemos observar en la Tabla 2, a los niños de 3º E-Infantil y de 1º E-Primaria le resultan muy fáciles las tareas con sílabas [infantil (0.81) y primaria (0.93)]. Respecto a las tareas con fonemas, a los niños de 3º E-Infantil les resultan fáciles (0.64) y a los de 1º E-Primaria muy fáciles (0.87). Si observamos los resultados globales, la conciencia silábica es siempre más fácil que la conciencia fonémica.

Con respecto a los tres tipos de tareas (identificación, adición y omisión), la identificación es siempre más fácil que la adición y omisión en los dos grupos evaluados. A los alumnos de 3º E-Infantil, las tareas de adición le resultan fáciles (0.66) y las de omisión tienen una dificultad media para ellos (0.53). Sin embargo, a los alumnos de 1º E-Primaria las tareas de adición (0.80) y omisión (0.86) le resultan muy fáciles.

EXPLORACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA Y LA VELOCIDAD DE NOMBRADO EN ALUMNOS DE 3º EDUCACIÓN INFANTIL Y 1º DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

Tabla 2. Índices de dificultad en las tareas con sílabas y fonemas y en las tareas de identificación, adición y omisión de sílabas y fonemas

	3º E-Infantil	1º E-Primaria
Total tareas sílabas	.81	.93
Total tareas fonemas	.64	.87
Total tareas identificación con sílabas y fonemas	.94	.99
Total tareas adición con sílabas y fonemas	.66	.80
Total tareas omisión con sílabas y fonemas	.53	.86

En segundo lugar, se presentan los resultados de la variable velocidad de nombrado.

En la tabla 3 mostramos los datos obtenidos tras realizar la prueba U de Mann-Whitney. Podemos comprobar que no existen diferencias significativas entre los alumnos de 3º E-Infantil y 1º E-Primaria en el tiempo de nombrado de dibujos ($p > .05$); en cambio, sí existen diferencias significativas en el nombrado de letras ($U = 156.500$; $p = .033$) y de números ($U = 156.500$; $p = .014$).

Tabla 3. Diferencias entre los alumnos en el tiempo de la velocidad de nombrado de dibujos, letras, números y colores. Comparación mediante la U de Mann-Whitney.

	3º E-Infantil	1º E-Primaria	Z	Sig.	U
	Media				
Tiempo dibujos	143.30	116.44	-1.599	.110	180.000
Tiempo letras	79.90	57.32	-2.136	.033	156.500
Tiempo números	73.10	52.00	-2.469	.014	142.000
Tiempo colores	96.25	84.04	-1.234	.217	196.000

En la tabla 4 vemos que existen diferencias entre los alumnos de 3º E-Infantil y 1º E-Primaria en la eficiencia en cada uno de los subtest (dibujos, letras, números y colores), siendo más eficiente el alumnado de primaria. Las mayores diferencias entre ambos las podemos encontrar en la eficiencia en letras ($U = 145.000$; $p = .016$) y en números ($U = 138.500$; $p = .011$). Como se puede observar, la media de eficiencia sigue la misma progresión tanto en 3º E-Infantil como en 1º E-Primaria; los niños y niñas son más eficientes en el nombrado de números, seguido del nombrado de letras, de colores y de dibujos.

Tabla 4. Diferencias entre los alumnos en el índice de eficiencia en dibujos, letras, números y colores. Comparación mediante la U de Mann-Whitney

	3º E-Infantil	1º E-Primaria	Z	Sig.	U
	Media				
Índice eficiencia dibujos	.37	.46	-1.405	.160	188.500
Índice eficiencia letras	.69	.95	-2.399	.016	145.000
Índice eficiencia números	.79	1.05	-2.548	.011	138.500
Índice eficiencia colores	.56	.67	-1.154	.249	199.500

Por último, se presentan los resultados de las correlaciones entre las dos variables investigadas. En la tabla 5 se muestran los resultados obtenidos tras efectuar la prueba de correlación de Pearson entre las distintas tareas de CF y la eficiencia en el nombrado de dibujos, letras, números y colores de los dos grupos de alumnos.

Cabe destacar que las correlaciones más altas se encuentran entre las distintas tareas para medir la conciencia fonológica; así encontramos unas correlaciones altas, positivas y significativas entre las tareas de omisión fonémica (OF) y omisión silábica (OS) ($r = .634$; $p < .01$), y entre las tareas de omisión fonémica (OF) y adición fonémica (AF) ($r = .655$; $p < .01$); en cuanto a las correlaciones entre las diferentes pruebas de CF y los diferentes índices de eficiencia en la velocidad de nombrado, se han encontrado correlaciones positivas y significativas entre la eficiencia en el nombrado de letras (IEL) y los diferentes niveles de CF [excepto para las tareas de identificación fonémica (IF)] pero no se han encontrado correlaciones significativas entre la eficiencia en el nombrado de números (IEN) y el resto de las variables analizadas.

Tabla 5. Correlaciones entre las distintas tareas de CF y la eficiencia en el nombrado de dibujos, letras, números y colores en los dos grupos de alumnos

	IS	AS	OS	IF	AF	OF	IED	IEL	IEN	IEC
IS	1									
AS	.370*	1								
OS	.358*	.423**	1							
IF	.562**	.368*	.374*	1						
AF	.250	.509**	.583**	.435**	1					
OF	.349*	.386**	.634**	.364*	.655**	1				
IED	.203	.246	.230	.298*	.304*	.291	1			
IEL	.330*	.342*	.451**	.211	.381**	.492**	.483**	1		
IEN	-.067	-.142	-.067	-.134	-.137	-.180	-.125	-.221	1	
IEC	.406**	.121	.187	.211	.167	.298*	.739**	.540**	-.135	1

** La correlación es significativa a nivel .01 (bilateral). * La correlación es significativa a nivel .05 (bilateral)

Identificación silábica (IS); Adición silábica (AS); Omisión silábica (OS); Identificación fonémica (IF); Adición fonémica (AF); Omisión fonémica (OF); Índice eficiencia dibujos (IED); Índice eficiencia letras (IEL); Índice eficiencia números (IEN); Índice eficiencia colores (IEC).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los datos de esta investigación revelan que existen diferencias entre los niños y niñas de 3º E-Infantil y de 1º E-Primaria en la ejecución de las diferentes tareas tenidas en cuenta para medir la CF, siendo los niños y niñas de 1º E-Primaria los que obtienen puntuaciones mayores. Estos resultados apoyan la tesis de que el CF, a nivel fonémico, se desarrolla como consecuencia de los procesos instruccionales en lectoescritura, si bien el niño no expuesto a tal proceso tiene cierto conocimiento metalingüístico previo, a nivel silábico (Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979; Ball y Blachman, 1991; Byrne y Fielding-Barnsley, 1991; Clemente y Domínguez, 1999 y Cunningham, 1990; Adrian et al., 1995; Cossu et al., 1988; Liberman et al., 1974; Morais et al., 1979) y están en sintonía con

EXPLORACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA Y LA VELOCIDAD DE NOMBRADO EN ALUMNOS DE 3º EDUCACIÓN INFANTIL Y 1º DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

el estudio de Aguilar et al., (2011), realizado con alumnos de tercero de infantil, primero y segundo de primaria, que demostró la existencia de un incremento de las puntuaciones medias desde el grupo de infantil que no tenía experiencia en la lectura, seguido del grupo de primero de primaria que ya había iniciado el proceso lector y el grupo de segundo de primaria que obtuvo la mayor puntuación.

Estamos de acuerdo con lo manifestado en otros trabajos, como los de Carrillo y Marín (1996), Herrera y Defior (2005) y Jiménez y Ortiz (2000), que en los niños prelectores, la estructura silábica de palabras está claramente definida.

Teniendo en cuenta el tipo de tareas encontramos que en nuestro estudio no se han encontrado diferencias significativas entre los alumnos de 3º E-Infantil y 1º E-Primaria en las tareas de identificación silábica y en las de adición silábica. Sin embargo en las tareas de omisión silábica, identificación fonémica, adición fonémica y omisión fonémica si se han encontrado. Resultados similares fueron obtenidos en la investigación llevada a cabo por Aguilar et al., (2011), en la cual también se obtenían las mayores diferencias entre los grupos en las tareas de omisión, siendo en las de identificación donde menos diferencias se presentan.

En el estudio llevado a cabo por González, López, Cuetos y Rodríguez-López (2009), en el cual se analiza el desarrollo de los predictores de la lectura (CF y velocidad de denominación) en alumnos de primero, segundo y tercero de educación infantil, y primero de primaria, se encontraron diferencias significativas en la identificación de sílabas y fonemas entre los cursos de primero, segundo y tercero de infantil, y primero de primaria. Sin embargo, entre los alumnos de tercero de infantil y primero de primaria no se encontraron diferencias significativas en la identificación de sílabas, resultados que concuerdan con los obtenidos en nuestro estudio.

Con respecto al análisis efectuado sobre el desarrollo de la CF, medido en términos de conocimiento silábico y conocimiento fonémico, en tareas de identificación, adición y omisión, nuestros datos nos revelan que en relación al conocimiento fonológico se observa un incremento de las puntuaciones medias desde 3º E-Infantil a 1º de E-Primaria; este incremento a medida que avanza la instrucción está en sintonía con los hallazgos de Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde (2011), si bien, en nuestro caso las tareas sobre sílabas resultan muy fáciles para los niños de 3º E-Infantil y 1º E-Primaria, y las tareas sobre fonemas resultan fáciles para el grupo de 3º E-Infantil y muy fáciles para el de 1º E-Primaria, estos autores encontraron que al alumnado del grupo 1 (semejante en edad al nuestro), las tareas con fonemas le resultaron difíciles; en relación al tipo de tareas, la progresión, en cuanto a dificultad, va de las tareas de identificación, adición y omisión, en los dos grupos estudiados, pero con puntuaciones más altas en 1º E-Primaria; la progresión es la misma a la encontrada por los autores citados, pero en nuestro caso las puntuaciones fueron superiores.

En cuanto a la velocidad de nombrado y el índice de eficiencia, hemos podido comprobar que la velocidad se fue incrementando de la denominación de números, letras colores y dibujos en ambos grupos, aunque en el grupo de 1º E-Primaria disminuyó el tiempo; los índices de eficiencia fueron mejores, por tanto, en las tareas de denominación de números, letras, colores y dibujos; también se observó una disminución progresiva en los tiempos de denominación en todas las tareas en los dos grupos examinados, con una ganancia mayor de tiempo para la denominación de dibujos aunque, a nivel estadístico solo se han encontrado diferencias significativas entre los grupos en el nombrado de letras y de números; esta misma progresión, así como las diferencias entre los grupos se observó en los estudios de Gómez-Velázquez, González-Garrido, Zarabozo y Amano (2010) con una población mejicana, Aguilar et al., (2010) y Guzmán et al. (2004), tanto en niños con dificultades de lectoescritura (DL) como en niños buenos lectores (BL), y parcialmente con el estudio de López, Cuetos y Rodríguez-López (2009), ya que se obtiene como resultado que no existen diferencias sig-

nificativas entre los alumnos de tercero de infantil y primero de primaria en la velocidad de denominación de dibujos, colores y letras, que son las tres modalidades evaluadas en dicho estudio.

Por último, las mayores correlaciones entre las diferentes tareas de CF y nivel de eficiencia en el nombrado de letras, números, dibujos y colores se han encontrado entre el índice de eficiencia de letras y las tareas de CF; datos similares encontraron en su estudio Gómez-Velázquez, González-Garrido, Zarabozo y Amano (2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Aguilar, M., Navarro, J. I., Menacho, I., Alcalá, C., Marchena, E. y Ramiro, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22(3), 436-442.
- Ball, E. y Blachman, B. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66.
- 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, Patricia G. y Wolf, Maryanne (1993). Theoretical links between naming speed, precise mechanisms, and orthographic skill in dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 69-85.
- Byrne, B. y Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 451-455.
- Clemente, M. y Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide.
- Clemente, M. (2001). *Enseñar a leer*. Madrid: Pirámide.
- Compton, D. L. (2003). Modeling the relationship between growth in rapid naming speed and growth in decoding skill in first-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 95, 225-239.
- Cunningham, A. E. (1990). *Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-444.
- 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.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría, Neurociencias*, 11, 79-94.
- Denkla, M. y Rudel, R. (1976). Rapid automatized naming (RAN): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.
- Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. En P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (comps.), *Reading acquisition* (pp.107-143). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gómez-Velázquez, F., González-Garrido, A., Zarabozo, D. y Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras. El mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 823-847.
- González, R.M., Cuetos, F., Vilar, J. y Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula Abierta*, 43, 1-8. Recuperado de http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10ypident_articulo=90371247ypident_usuario=0ypcontactid=ypident_revista=389yty=141yaccion=Lyorigen=zonadelecturayweb=www.elsevier.esylan=esyfichero=389v43n01a90371247pdf001.pdf.
- González, R.M., López, S., Vilar, J. y Rodríguez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura.

EXPLORACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA Y LA VELOCIDAD DE NOMBRADO EN ALUMNOS DE 3ª EDUCACIÓN INFANTIL Y 1º DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

- Revista de Investigación en educación*, 11 (2), 98-100. Recuperado de Guzmán, R., Jiménez, J., Ortiz, M., Hernández-Valle, I., Estévez, A., Rodrigo, M., García, E., Díaz, A. y Hernández, S. (2004). Evaluación de la velocidad de nombrar en las dificultades de aprendizaje de la lectura. *Psicothema*, 16, 442-447.
- Hulme, D., Hatcher, P. J., Nation, K., Brown, A., Adams, J. y Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 8, 2-28.
- Jiménez, J. E. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-22.
- Jiménez, J. E. (2009). *Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria*. Elaborado por RTI Internacional para la Oficina de Desarrollo Económico, Agricultura y Comercio, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, con la adaptación realizada al español por el consultor Juan E. Jiménez.
- Kirby, J. R., Parrila, R. K. y Pfeiffer, S. L. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 453-464.
- Kjeldsen, C. Niemi, P. y Olofsson, A. (2003). Training phonological awareness in kindergarten level children: consistency is more important than quantity. *Learning and Instruction*, 13(4), 349-365.
- López-Escribano, C. (2007). Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*, 44(3), 173-180.
- López-Escribano, C. y Beltrán, J. (2009). Early predictors of Reading in three groups of native spanish speakers: spaniards, gypsies, and latin americans. *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (1), 84-95.
- 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.
- 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.
- Marí, M.I., Gil, M.D., Ceccato, R., Cano, M. R. y Cisternas, Y. (2012). Los hábitos lectores familiares en el inicio de la lectura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, 1(2), 185-194.
- Meyer, M.S., Wood, F.B., Hart, L.A. y Felton, R.H. (1998). The selective predictive values in rapid automatized naming within poor readers. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 106-117.
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Ramos, J. L. y Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico*. Madrid: EOS.
- 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. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-72.
- Suárez-Coalla, P., García, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 77-89.
- Torgesen, J. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: the lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research y Practice*, 15(1), 55-64.
- Van den Bos, K.P., Zijlstra, B.H.J. y Spelberg, H.C. (2002). Life-Span data on continuous-naming speeds of numbers, letters, colors, and picture-objects, and word-reading speed. *Scientific*

Studies of Reading, 6, 25-49.

Vellutino, F., Scanlon, D. y Spearing, D. (1995). Semantic and phonological coding in poor and normal readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59 (1), 76-123.

Windfuhr, K. y Snowling, M. J. (2001). The relationship between paired associate learning and phonological skills in normally developing readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 80(2), 160-173.

