

# La velocidad de denominación y su importancia como predictor de dificultades lectoras

**Estudiante:** Rivarola, Karina Verónica



**Legajo:** 30337

**Director/es:** Callio, Claudia

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en Psicopedagogía

2024

## FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

**RIUFLO** - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

### **Autorizo la publicación de la obra:**

Desde la fecha  [X]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación  [ ]

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Buenos Aires, Noviembre 2024

Firma y aclaración del autor:



RIVAROLA KARINA V.  
PSICOPEDAGOGA  
M.P. 197186

## Índice

Índice .....	3
<b>Resumen .....</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo 1: Introducción .....</b>	<b>7</b>
Delimitación del Objeto de Estudio .....	7
Planteo de Problema .....	7
Objetivos:.....	9
Objetivo General: .....	9
Objetivos Específicos: .....	9
Hipótesis o Supuestos Básicos de Investigación .....	9
Fundamentación .....	10
<b>Capítulo 2: Estado de Arte (antecedentes) .....</b>	<b>12</b>
<b>Capítulo 3: Marco Teórico.....</b>	<b>24</b>
La Lectura Como Proceso Psicolingüístico .....	24
Una Perspectiva Transaccional de la Lectura .....	25
La Lectura como Proceso Cognitivo .....	26
Las fases del Proceso Lector .....	28
Pre-lector Incipiente. ....	29
Procesamiento Perceptivo/ Lector Nobel/ Ciclo Visual. ....	30
Procesamiento Léxico/ el Lector Descifrador / Ciclo Perceptivo. ....	30
Procesamiento Sintáctico/ el Lector de Comprensión Fluida / Ciclo Sintáctico. ....	31
Procesamiento Semántico/ el Lector Experto/ Ciclo Semántico.....	32
La Comprensión Lectora: Un Proceso Complejo y Estratégico .....	33
La Inferencia Como Estrategia Fundamental en el Proceso de Comprensión	35
La Fluidez Lectora: el Nexo entre la Decodificación y la Comprensión .....	37

Conceptualización de los Predictores de la Lectura .....	40
Tipología de los Predictores del Proceso de Lectura más Significativos .....	42
Conocimiento Fonológico. ....	43
Conocimiento Alfabético. ....	44
Velocidad de Denominación. ....	45
Las Dificultades en el Proceso de Lectura .....	46
Relación entre los Predictores de la Lectura y las Dificultades Asociadas: ..	48
Conciencia Fonológica y Precisión Lectora. ....	48
Conocimiento Alfabético y Comprensión Lectora. ....	49
Velocidad de Denominación y Fluidez Lectora. ....	49
Conceptualización del Diagnóstico Lector .....	51
Detección Precoz de las Dificultades en la Velocidad de Denominación.....	54
Instrumentos de Evaluación de la Velocidad de Denominación: Tipos, Funciones e Impacto .....	55
Test de Velocidad de Denominación (TVD).....	56
Instrumento.....	56
Población.....	56
Procedimiento.....	57
Evaluación e Interpretación.....	57
Validación. ....	57
Importancia del TVD. ....	57
Desventaja y Limitaciones del TVD.....	58
Test de Denominación Rápida (TDR).....	58
Instrumento.....	58
Población.....	59
Procedimiento.....	59

Evaluación e Interpretación.....	59
Tipificación.....	60
Validación.....	60
Importancia del TDR.....	61
Desventajas y Limitaciones del TDR.....	61
Comparación de los Instrumentos de Evaluación para la Velocidad de Denominación .....	61
<b>Capítulo 4: Método .....</b>	<b>63</b>
Criterios de Selección .....	63
Fuentes de Datos.....	63
Procedimiento de Análisis.....	64
<b>Capítulo 5: Conclusiones.....</b>	<b>65</b>
<b>Capítulo 6: Aportes y Contribuciones de la Investigación .....</b>	<b>68</b>
<b>Capítulo 7: Limitaciones de la Investigación.....</b>	<b>69</b>
REFERENCIAS.....	70

## Resumen

Para lograr el aprendizaje de la lectura fluida se necesitan una serie de procesos cognitivos que son los que permiten la adquisición y automatización de dichas habilidades (Lorenzo, 2001).

Dentro de estos procesos, la velocidad de denominación rápida se ha identificado como un predictor clave de las dificultades lectoras. Esta investigación teórica de revisión bibliográfica analiza estudios realizados en Argentina que abordan la relación entre la velocidad de denominación y el rendimiento lector en niños del último ciclo del nivel inicial (sala de 5) y del primer ciclo del nivel primario. La investigación destaca cómo una velocidad de denominación lenta puede estar vinculada a problemas en la precisión y comprensión lectora, lo que subraya la importancia de realizar evaluaciones tempranas en los ámbitos escolares y psicopedagógicos (Fonseca, Corrado, Pujals et al., 2019).

En Argentina, instrumentos como el Test de Velocidad de Denominación (TVD) y el Test de Denominación Rápida (TDR) han sido validados y utilizados para detectar dificultades en la fluidez lectora. Estos test, desarrollados y adaptados por investigadores locales, han demostrado ser útiles para identificar tempranamente a los niños con dificultades en el procesamiento fonológico y acceso léxico. La revisión también subraya la relevancia de la velocidad de denominación en la detección de problemas como la dislexia o el retraso lector, permitiendo intervenciones pedagógicas tempranas que mejoran el rendimiento académico y previenen el fracaso escolar (Morello García y China, 2014).

La inclusión de la velocidad de denominación rápida en los sistemas de evaluación escolar sería fundamental no solo para optimizar la detección de dificultades lectoras en niños de nivel inicial y primario, sino también como medida para prevenirlas antes de que se presenten y poder hacer intervenciones que promuevan la automatización de esta habilidad, contribuyendo así a un desarrollo académico integral de los alumnos.

**Palabras clave:** Velocidad de denominación, predictores de la lectura, dificultades lectoras, dislexia, fluidez lectora, evaluación temprana, Argentina.

## **Capítulo 1: Introducción**

### ***Delimitación del Objeto de Estudio***

La velocidad de denominación refiere a la rapidez con que una persona puede nombrar en voz alta una serie de estímulos visuales familiares- tales como letras, colores, objetos o números-, integrando en este proceso áreas de reconocimiento visual con la recuperación de la información fonológica que se encuentra almacenada en la memoria a largo plazo (Tapia Montesino, 2019).

En el presente trabajo de revisión teórica, se busca resaltar la relevancia de la denominación rápida como indicador predictivo de posibles dificultades en la habilidad lectora de niños y niñas que cursan el último año del nivel inicial -sala de 5- y el primer ciclo de la escuela primaria. Se reconoce que la identificación temprana desempeña un papel fundamental para la implementación de intervenciones apropiadas, específicas y eficaces (González Seijas et al., 2013).

Aunque la validez de este componente en el proceso de decodificación lectora ha sido corroborada en diversas investigaciones, persisten continuos avances que profundizan en su relevancia y en la eficacia de su evaluación (Morello García y China, 2014). Por consiguiente, en la presente revisión teórica, fundamentada en una metodología cualitativa, se empleará el método de análisis de textos propuesto por Sauto (2005). Este enfoque facilitará, mediante la exploración de artículos publicados e investigaciones recientes en lengua española, la provisión de información adicional acerca de la significativa función de las tareas de denominación rápida como indicadores predictivos del desempeño en la fluidez lectora (Fonseca, Corrado, Lasala et al., 2019).

### ***Planteo de Problema***

La habilidad de lectura fluida se configura como un atributo de gran relevancia, con repercusiones significativas en distintos aspectos de la vida de las personas, abarcando tanto dimensiones educativas como sociales y emocionales (Defior, 2006).

De acuerdo a las investigaciones de Morello García y China (2014), se puede observar que aquellos individuos capaces de leer de manera fluida manifiestan una comprensión más eficaz de textos y contextos, favoreciendo la asimilación de nuevos conocimientos que, a su vez, inciden positivamente en su rendimiento académico. Este logro se traduce en una autoestima fortalecida, bienestar emocional y una mayor capacidad de adaptación social. En virtud de estos impactos positivos, se subraya la importancia de realizar diagnósticos tempranos (Morello García y China, 2014).

Como toda habilidad de aprendizaje se necesitan tener algunos precursores para su correcto desarrollo, dichos precursores comprenden variables y factores biológicos inherentes al niño, tales como su habilidad lingüística, así como elementos vinculados a su entorno, como el nivel sociocultural al que pertenece. Estos elementos están directamente asociados con el proceso de adquisición de la lectura. (Beltrán Llera et al, 2006).

Este trabajo centra su atención primordial en un precursor específico, a saber, la velocidad de denominación, el cual se percibe como un aspecto que no se encuentra plenamente integrado en las dinámicas escolares y sociales de nuestro país (Fonseca, Corrado, Lasala et al.,2019).

Existen diferentes variables que pueden incidir en el alcance o no de la fluidez lectora:

- El rendimiento de los niños en las tareas de denominación rápida puede predecir habilidades o dificultades en la fluidez lectora.
- La detección temprana de posibles problemas en la velocidad de denominación favorece intervenciones más beneficiosas para el desarrollo óptimo de la habilidad lectora.
- Las dificultades en la fluidez lectora conllevan eventualmente a problemas en la comprensión de textos, fracaso escolar y disminución autoestima.

Considerando estas variables, al concluir esta investigación, se buscará abordar el siguiente interrogante:

¿Cuál es la relevancia de conocer y evaluar de manera temprana las tareas de denominación rápida para prevenir dificultades en la fluidez lectora?

**Objetivos:**

**Objetivo General:**

- Analizar la importancia de la velocidad de denominación como predictor de dificultades lectoras en niños y niñas del último ciclo del nivel inicial (sala de 5) y del primer ciclo del nivel primario en Argentina, a través de una revisión bibliográfica de estudios y textos teóricos sobre el tema. El objetivo es profundizar en la relación entre la velocidad de denominación y las habilidades lectoras, con especial atención a sus implicaciones en el contexto educativo argentino y su potencial para la detección temprana de problemas de lectura.

**Objetivos Específicos:**

- Identificar los principales estudios realizados en Argentina en los últimos años sobre la velocidad de denominación rápida y su relación con las dificultades lectoras.
- Enumerar las herramientas adaptadas a la población argentina para evaluar el desempeño en denominación rápida en niños de entre 5 y 9 años de edad.
- Analizar el impacto de la fluidez lectora en los procesos de aprendizajes subsiguientes.
- Proponer recomendaciones basadas en la revisión teórica para el uso de la velocidad de denominación como herramienta de diagnóstico temprano en niños con riesgo de dificultades lectoras.

***Hipótesis o Supuestos Básicos de Investigación***

- La inclusión de instrumentos para evaluar los predictores de la lectura en los procesos diagnósticos, es importante para la detección precoz de posibles dificultades lectoras.

- Realizar actividades de denominación rápida desde edades tempranas promueve la aparición y automatización de esta habilidad imprescindible en la competencia lectora.
- Es preciso difundir las nuevas investigaciones y avances con respecto a la importancia de la adquisición de la lectura fluida dentro de la comunidad educativa, ya que es una habilidad indispensable para el desarrollo óptimo de los alumnos.

### ***Fundamentación***

Las tareas relacionadas con la velocidad de denominación y la conciencia fonológica se identifican como los principales indicadores predictivos de las aptitudes lectoras venideras (Norton y Wolf, 2012, como se citó en Fonseca, Corrado, Pujals et al., 2019). A pesar de que las actividades de conciencia fonológica son comúnmente observadas en los cuadernos de niños en el nivel inicial y el primer ciclo de la escuela primaria, las actividades de denominación rápida son escasas, a pesar de su probado valor predictivo según múltiples estudios longitudinales (Fonseca, Corrado, Pujals et al., 2019). Esta carencia en el ámbito escolar subraya la necesidad de incorporar más actividades que promuevan esta habilidad esencial.

La elaboración e implementación de instrumentos de evaluación con una orientación teórica y normas adecuadas constituye un pilar fundamental para la detección temprana de dificultades y, especialmente, para la ejecución de intervenciones precisas destinadas a mitigar dichas dificultades (Abusamra et al., 2024).

En Argentina, el Test de Denominación Rápida (TDR), desarrollado por el grupo LEAN, representa un hito importante en la evaluación de la fluidez lectora en niños hispanohablantes, siendo el primer predictor de habilidades lectoras con baremos específicos para la población argentina. Según la afirmación de Tapia Montesino (2019), esta herramienta se erige como un recurso sumamente valioso para la anticipación temprana del rendimiento lector en individuos hispanohablantes.

Como señala Pascual Rosselló (2017), resulta imperativo normalizar este predictor dentro de la población educativa, dado que dicha normalización facilitaría la identificación temprana de niños propensos a enfrentar futuras dificultades en la lectura. Esta normalización permitiría a los docentes y profesionales abordar y fortalecer dichas dificultades de manera anticipada, empleando técnicas y propuestas pedagógicas adaptadas a los niveles individuales de cada niño.

La lectura fluida no es simplemente una lectura rápida con entonación y prosodia adecuada, es esencial destacar que la verdadera lectura fluida va más allá, siendo aquella que posibilita la comprensión del texto (Norton y Wolf, 2012; Kendeou et al. 2014 como se citó en Fonseca, Corrado, Pujals et al.,2019). Teniendo en cuenta que de dicha comprensión dependen otros aprendizajes es que se considera de suma importancia formar buenos lectores.

El objetivo de este estudio es analizar en detalle las características, el alcance y las ventajas de la velocidad de denominación en el proceso de adquisición de la lectura, los instrumentos utilizados para evaluarla y su relación con la comprensión y la fluidez lectora. A su vez, se pretende evaluar su capacidad como predictor del rendimiento lector y su potencial impacto en la detección temprana de posibles dificultades en el aprendizaje de la lectura. Mediante este análisis, se espera contribuir al desarrollo de evaluaciones más integrales y eficaces para la identificación temprana de dificultades lectoras durante la infancia, optimizando así las intervenciones educativas.

## Capítulo 2: Estado de Arte (antecedentes)

En la continuación de este análisis, se examinarán algunas de las investigaciones llevadas a cabo en Argentina en los últimos cinco años, las cuales abordan la relevancia de comprender, evaluar y fomentar la velocidad de denominación como uno de los indicadores fundamentales para la detección temprana de posibles dificultades en la fluidez y comprensión lectora.

Fernández y Lamas (2018) llevaron a cabo un estudio titulado "Elaboración del Test de Velocidad de Denominación para niños hispanohablantes: propiedades psicométricas y datos normativos", donde detallaron el desarrollo del Test de Velocidad de Denominación -TVD- en la provincia de Córdoba, Argentina. El TVD fue creado para niños desde la sala de 4 del jardín de infantes hasta el 3º grado de la escuela primaria. El estudio constó de cuatro etapas: uno piloto con 47 niños en edad preescolar, uno de validez con 91 niños de primero a tercer grado de escuelas públicas y privadas, otro de confiabilidad con 93 niños de 4 a 8 años de escuelas públicas, y finalmente, uno de datos normativos con 667 niños desde edad preescolar hasta 3º grado, con el 20% de escuelas públicas y el 80% de escuelas privadas.

Los resultados de dicho estudio piloto revelaron respuestas correctas inferiores al 90% para estímulos de colores, letras y números. En consecuencia, la versión final del test solo incluyó láminas con objetos que los niños pudieran nombrar, registrando así la velocidad de denominación. Este estudio demostró que las propiedades psicométricas del TVD son satisfactorias, permitiendo su uso en contextos clínicos y epidemiológicos. La validación indicó que el constructo evaluado por el TVD está vinculado a habilidades lectoras, especialmente la velocidad de lectura. Sin embargo, se destaca como limitación la representación limitada de casos de escuelas públicas en los datos normativos, sugiriendo la necesidad de desarrollar baremos específicos para niños de este tipo de escuelas (Fernández y Lamas, 2018).

En continuación de esta línea de investigación, los autores Fonseca, Corrado, Lasala et al. (2019) desarrollaron una investigación denominada "Valor predictor y

discriminante de la velocidad de denominación en español: experiencia con niños argentinos”, el objetivo de este trabajo fue adaptar al español la prueba RAN/RAS publicada por Wolf y Denkla (2005, como se citó en Fonseca, Corrado, Lasala et al.,2019), determinar la correlación entre las medidas de denominación y las de lectura tanto en preescolar como en los primeros tres años de la escuela primaria, y establecer el valor predictor de la velocidad de denominación de preescolar sobre lectura a fines de primer año.

El estudio se realizó con un grupo de 142 niños y niñas de nivel socioeconómico medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, asistentes a escuelas de gestión privada, que cursaban preescolar, primero, segundo y tercer año de la escuela primaria. Los niños de preescolar sólo fueron evaluados en las subpruebas de objetos y colores. A partir de primer año, se evaluaron en las seis subpruebas. En todos los casos se registró el tiempo de ejecución y el número de errores cometidos en cada subprueba. Los resultados que obtuvieron Fonseca, Corrado, Lasala et al. (2019) indicaron que a partir de primer año el mejor desempeño se observó en las tareas de letras, seguido por números, objetos y colores. En preescolar, el desempeño fue superior en objetos, seguido por colores. Al analizar longitudinalmente la capacidad predictora de las medidas de velocidad de denominación y conciencia fonológica de preescolar sobre la lectura en primer año, se determinó que, en general, las medidas de velocidad de denominación fueron mejores predictores. La tarea de colores demostró ser el mejor predictor de fluidez lectora, mientras que, en términos de precisión en la lectura de palabras, colores nuevamente tuvo el mayor impacto, y para la lectura de pseudopalabras, la identificación de fonema inicial fue el mejor predictor. En conclusión, considerando los resultados y el contexto educativo de Argentina, este estudio sugiere que la prueba RAN/RAS sería de gran utilidad como predictor de la competencia lectora futura. En este contexto, las subpruebas de objetos y colores se presentan como herramientas apropiadas para ser utilizadas en preescolar.

Como resultado de la investigación antes desarrollada, se creó el Test de Denominación Rápida-TDR- (Fonseca, Corrado, Pujals et al. 2019), un instrumento de evaluación con baremos específicos para la población argentina destinado a la identificación temprana de posibles dificultades lectoras. Dado que es una herramienta relativamente nueva, no se encontraron investigaciones específicas que hayan utilizado este instrumento hasta el momento.

La investigación llevada a cabo por Ferroni et al. (2019) titulada “Perfiles cognitivos de niños de nivel socioeconómico bajo con dificultades en la velocidad lectora: análisis de los resultados de una intervención” aunque sobrepasa los límites de edad del objeto de análisis previo, proporciona información relevante sobre la importancia de las tareas de denominación rápida en la adquisición de la lectura fluida y los aprendizajes subsiguientes. Los objetivos de este trabajo incluyeron la comparación de perfiles cognitivos entre niños que crecen en contextos de pobreza, con y sin dificultades en el desarrollo de la velocidad en el reconocimiento de palabras, así como explorar en qué medida una intervención pedagógica destinada a fomentar el desarrollo de representaciones ortográficas en niños con baja velocidad lectora conduce a un aumento en dicha velocidad (Ferroni et al.,2019). Para esto se realizaron dos estudios. En el primero, se administraron diferentes pruebas a 68 niños de 6to grado de zonas vulneradas del conurbano bonaerense. A partir de los resultados de una prueba de lectura se conformaron dos grupos: aquellos con y sin dificultades en desarrollo de la velocidad lectora, y se compararon sus perfiles cognitivos. En el segundo estudio, 15 niños del grupo de lectores con dificultades en el desarrollo de la velocidad lectora del Estudio 1, participaron de una situación pretest-intervención para promover el desarrollo de la velocidad lectora vía formación de representaciones ortográficas-postest. Tanto en el pre como en el postest se administraron tres pruebas de lectura en las cuales se registraron el nivel de precisión y el tiempo de lectura. En la intervención se trabajó con las 48 palabras incluidas en el listado de palabras target del pretest.

Los resultados revelaron diferencias en las habilidades de denominación rápida entre los grupos con y sin dificultades en el desarrollo de la velocidad lectora. El grupo con menor desempeño en velocidad lectora también mostró un rendimiento inferior en pruebas de denominación rápida en comparación con el grupo sin dificultad. La comparación de desempeños entre grupos indicó diferencias en pruebas de conciencia fonológica, denominación rápida y escritura convencional. En cuanto a la intervención para desarrollar velocidad lectora, se observó un aumento tanto en las palabras entrenadas como en las no entrenadas. La mayoría de los niños mostró un buen nivel de respuesta, sugiriendo que las dificultades estaban relacionadas con factores experienciales en lugar de déficits propios.

Dicho estudio, desarrollado por Ferroni et al. (2019), tiene importantes implicancias pedagógicas, ya que los resultados señalan la necesidad de implementar en las instituciones educativas situaciones específicas que promuevan, no sólo precisión, sino también velocidad en el reconocimiento de palabras.

Victorio y Torre (2020) presentaron los avances de un estudio de caso centrado en un estudiante de 4 años y 6 meses diagnosticado con trastorno específico del lenguaje (TEL), como parte de su investigación para la tesis de la Maestría en Lectura y Escritura de la Universidad de Cuyo.

El propósito de la investigación realizada por Victorio y Torre (2020) consiste en examinar la posible correlación entre el proceso de alfabetización de un niño con TEL y tres variables: conciencia fonológica, velocidad de denominación y conocimiento alfabético. Estas variables se consideran predictores fundamentales del aprendizaje del lenguaje escrito. El objetivo principal es verificar si el desarrollo de estos predictores contribuye al progreso en la lectura y escritura del estudiante con TEL seleccionado para el estudio.

El estudio se llevó a cabo en varias etapas. Inicialmente, se aplicó un pretest para evaluar el nivel inicial del estudiante en relación con los predictores mencionados.

Posteriormente, se implementaron estrategias específicas diseñadas para fomentar el

desarrollo de dichos predictores. Finalmente, se administró un post test para determinar los cambios observados en el desempeño del estudiante después de la intervención.

Los resultados indican que la intervención realizada tuvo un impacto positivo en el estudiante. Se observaron mejoras en su velocidad de denominación, especialmente en la adquisición de vocabulario adecuado para su edad cronológica. A pesar de las dificultades inherentes al TEL y del hecho de que la intervención se realizó en un período de tiempo relativamente corto, tanto de forma presencial como virtual, con la colaboración activa de la madre del estudiante, quien implementó el programa en el hogar con la orientación proporcionada por las investigadoras, se sugiere que la hipótesis planteada tiene una alta probabilidad de ser confirmada. Es decir, se evidencia que la conciencia fonológica, la velocidad de denominación, el conocimiento alfabético y la movilidad enunciativa son predictores que promueven el acceso al lenguaje escrito en niños con trastornos específicos del lenguaje (Victorio y Torre 2020).

Fernández et al. (2020) en su investigación “Test de Velocidad de Denominación para niños hispanohablantes: datos normativos para escuelas públicas” presenta los criterios desarrollados para el Test de Velocidad de Denominación –TVD- en instituciones educativas de carácter público, abarcando desde niños de sala de preescolar de 4 años hasta tercer grado de primaria.

La muestra utilizada comprendió a 482 niños procedentes de seis escuelas públicas ubicadas en la ciudad de Córdoba, Argentina. La administración del TVD se llevó a cabo de manera individual, y la tarea consistió en denominar 50 estímulos lo más rápidamente posible, procurando minimizar errores. Durante la ejecución de la tarea, se registró el tiempo empleado por el individuo para nombrar todos los estímulos de la lámina, así como la cantidad de errores cometidos. El indicador empleado para el análisis de los datos fue el tiempo en segundos que el niño requirió para completar la prueba.

Los resultados obtenidos revelaron que el rendimiento de los niños pertenecientes a

escuelas públicas fue significativamente inferior al de sus pares en instituciones privadas en todos los grados, con la excepción de primer grado. La observación de estas disparidades mediante muestras independientes valida la relevancia de este descubrimiento. En consecuencia, se infiere que resulta imperativo emplear tablas normativas diferenciadas para la evaluación de niños provenientes de escuelas públicas y privadas. La utilización de criterios inapropiados, sin considerar la distinción del entorno educativo del niño (público o privado), podría inducir a confusiones con consecuencias relacionadas con la identificación excesiva o insuficiente de niños con dificultades de aprendizaje (Fernández et al. 2020).

En el estudio titulado "Validación de la Batería Mini Dislex para la detección temprana de dislexia en niños y niñas de la Ciudad de Córdoba," llevado a cabo por Rotela Leite (2020), se emplea la herramienta conocida como Test de Velocidad de Denominación -TVD-, la cual fue desarrollada en investigaciones previas.

. El propósito de esta investigación realizada por Rotela Leite (2020) consiste en evaluar la capacidad predictiva de la Batería Mini-Dislex en relación con la precisión y velocidad lectora en niños y niñas pertenecientes a escuelas públicas y privadas de la ciudad de Córdoba, Argentina. La batería en cuestión se compone de dos subpruebas: el Test de Velocidad de Denominación (TVD) y Mini-Fono. La muestra seleccionada para este estudio consistió en 69 niños de ambos sexos, con edades comprendidas entre 5 y 6 años, cursando el primer grado de la escuela primaria. La administración de las pruebas se llevó a cabo en dos momentos: primero, durante los meses de abril, mayo y junio, y segundo, durante los meses de agosto, septiembre y octubre.

Los resultados indicaron que tanto la conciencia fonológica como la velocidad de denominación emergieron como indicadores relevantes del proceso de aprendizaje de la lectura, aunque parecieran estar asociados con diferentes aspectos de dicho proceso. La conciencia fonológica demostró ser un predictor más efectivo de la precisión en la lectura, mientras que la velocidad de denominación contribuyó a prever la velocidad lectora. En

consecuencia, la Batería Mini-Dislex exhibió propiedades psicométricas favorables, sugiriendo que es un instrumento capaz de anticipar dificultades en la lectura y puede ser utilizado como una herramienta de cribado para la identificación temprana de niños y niñas con riesgo de desarrollar dislexia (Rotela Leite 2020).

En el estudio realizado por Barreyro et al. (2020) titulado "Comprensión de narraciones en niños de 5 y 6 años: Efectos de la memoria de trabajo verbal y la atención sostenida," se destaca la importancia de mantener la atención focalizada en las tareas de comprensión. El objetivo de la investigación fue examinar la relación entre la memoria de trabajo y la atención sostenida en la comprensión de narraciones en niños de 5 y 6 años que asistían a un colegio privado de nivel socioeconómico medio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

La muestra consistió en 100 niños, 50 de 5 años (27 mujeres y 23 varones) con una edad promedio de 63.45 meses (DE = 2.89) y 50 de 6 años (23 mujeres y 27 varones) con una edad promedio de 76.20 meses (DE = 3.29). Todos los niños escucharon tres textos narrativos y respondieron preguntas acerca de su contenido literal e inferencial, además de realizar pruebas de memoria de trabajo y atención sostenida.

La administración de los instrumentos se llevó a cabo en dos sesiones individuales de aproximadamente 30 minutos cada una. En la primera sesión, se presentaron las tareas de evaluación cognitiva (atención sostenida y memoria de trabajo), y en la segunda, se administraron textos narrados mediante video con una narradora, seguidos por un cuestionario de preguntas sobre cada texto.

Los resultados indicaron que la capacidad de la memoria de trabajo, tanto en retención como en manipulación de información, desempeña un papel crucial en la comprensión de la información literal y en la activación de información necesaria para la comprensión de la narración (inferencias). Aunque la memoria de trabajo no mostró un salto significativo en su desarrollo entre los 5 y los 6 años, las diferencias en la capacidad de los niños en esta

habilidad repercutieron en la comprensión.

En relación con la capacidad de mantener el enfoque de atención en una tarea, se observaron diferencias relacionadas con la edad y asociaciones con las medidas de comprensión. El análisis de ecuaciones estructurales reveló que los menores tiempos en el desempeño de la tarea, vinculados a un mejor rendimiento en el enfoque atencional, tuvieron un efecto, aunque menor que la memoria de trabajo, significativo en la comprensión. Por lo tanto, se concluye que la capacidad de mantener el foco de atención en la tarea de comprensión es crucial para dicha actividad. Este hallazgo es relevante para el ámbito educativo, sugiriendo la inclusión de actividades para el entrenamiento de habilidades atencionales y de memoria de trabajo en el currículo preescolar, tales como la búsqueda visual de objetos, la detección de incoherencias en textos breves y el recuerdo de historias. Además, se sugiere la implementación de actividades antes, durante y después de una historia, como la presentación de palabras clave antes de contar la historia, la realización de actividades de imaginación visual durante la narración y la participación en actividades que fomenten el recuerdo, el reconocimiento y la respuesta a preguntas sencillas relacionadas con la narración (Barreyro et al. 2020).

En el año 2021, Allende y Wernli llevaron a cabo una investigación titulada "Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018". El propósito de este estudio fue identificar indicadores de riesgo que permitieran anticipar posibles dificultades en el aprendizaje de la lectura en alumnos del Nivel Inicial, disminuyendo así el riesgo de futuros problemas escolares en el nivel primario.

La investigación se centró en reconocer indicadores de riesgo de dislexia, especialmente en áreas como la conciencia fonológica, el vocabulario y la velocidad para nombrar objetos. Para lograr este objetivo, se administraron pruebas específicas, incluyendo la Prueba de Evaluación de Conciencia Fonológica, la subprueba de Fluidez Semántica del Test

de Evaluación Neurocognitiva Infantil, y la subprueba de Vocabulario de la Escala de Inteligencia de Weschler para preescolar y primaria. La muestra estuvo compuesta por 30 niños (17 varones y 13 mujeres) de la sala de 5 años de una escuela pública de gestión privada en el centro de la ciudad de Paraná, con una edad promedio de 5,84 años.

En cuanto a los resultados, las autoras, Allende y Wernli (2021), concluyeron que es posible identificar indicadores de riesgo de dislexia mediante un screening general y pruebas pedagógicas en niños de sala de 5 años. Se observó un rendimiento normal en la mayoría de los niños en el desarrollo de la conciencia fonológica, aunque diez de los treinta niños evaluados presentaron dificultades que no alcanzaron el nivel esperado para su edad cronológica. Se resaltó la relación entre mejores puntuaciones en tareas fonológicas y el inicio temprano en la lectura.

En resumen, de los indicadores de riesgo evaluados, la conceptualización resultó ser el indicador predominante, destacando las dificultades en las habilidades de denominación.

Los resultados indican problemas al nombrar elementos familiares bajo presión o control temporal, subrayando la importancia de identificar y abordar estos aspectos en la detección temprana de posibles dificultades de aprendizaje en lectoescritura.

En el contexto de su trabajo final integrador, Rubilar (2023) realizó un estudio con el objetivo de investigar el nivel de conocimiento que poseen los docentes de nivel inicial y primer ciclo de nivel primario sobre los predictores de lectoescritura. Además, buscó determinar la importancia que estos docentes atribuyen a dichos predictores y cuáles son capaces de identificar. Para tal fin, el universo de muestreo estuvo compuesto por 15 docentes pertenecientes a escuelas y jardines de gestión municipal ubicados en la ciudad de Mar del Plata. Estos docentes de educación inicial (jardín de 4 y 5) y primer ciclo de educación primaria (1º y 2º) participaron en el estudio completando una encuesta semiestructurada diseñada específicamente para este propósito. Como resultado del análisis de la muestra recopilada en esta investigación, se observa que la mayoría de las docentes encuestadas

posee un conocimiento parcial o limitado sobre los predictores de lectoescritura, los cuales desempeñan un papel fundamental en el proceso de alfabetización. En particular, las docentes han expresado otorgar mayor importancia a la conciencia fonológica y al conocimiento de las letras en comparación con la memoria fonológica o la velocidad de denominación. Las docentes encuestadas muestran dificultades para identificar estos dos últimos predictores y para reconocer las relaciones que existen entre estos y el proceso de lectura, particularmente en lo que respecta a la velocidad del procesamiento cerebral para integrar áreas de reconocimiento visual con áreas fonológicas, y cómo esta integración repercute en la comprensión lectora posteriormente.

Recientemente, Arista et al. (2023) trabajaron en una prueba piloto con el objetivo de desarrollar una herramienta de detección rápida de riesgo de desarrollo de dislexia, diseñada para uso pediátrico y escolar. La investigación incluyó a niños y niñas con edades comprendidas entre 5 y 7 años y 11 meses, residentes en la ciudad de San Carlos de Bariloche, Argentina, que no presentaban antecedentes de enfermedades neurológicas ni déficits auditivos o visuales. Los participantes estaban matriculados en el último trimestre de nivel inicial, primer o segundo grado. La prueba de detección diseñada se aplicó en un lapso promedio de 5 a 8 minutos, dependiendo de la edad, seguida de la aplicación de los tests TDR y LEE -prueba de segmentación fonémica y lectura de letras-.

Las autoras reconocen la existencia de múltiples herramientas útiles en procesos diagnósticos más detallados, pero destacan que requieren tiempo y formación especializada para su implementación e interpretación. En este estudio, se desarrolló una prueba de detección que abordara estos desafíos y que pudiera ser utilizada para una identificación rápida en niños de 5 a 7 años. La prueba presentó diversas ventajas, como su fácil aplicación mediante un dispositivo móvil, una alta aceptación por parte de los niños evaluados, y su brevedad y simplicidad, con un tiempo de aplicación de solo 5-8 minutos por niño. Esta rapidez permitiría su adopción ágil por parte de docentes y pediatras después de un breve

entrenamiento, facilitando una rápida comunicación del riesgo a las familias, educadores y especialistas, a fin de iniciar tempranamente las intervenciones. Además, se estableció una correlación entre los ítems de esta herramienta y dos pruebas tradicionales de lectura y detección temprana de dislexia, el TDR y las pruebas de lectura de letras y de segmentación fonémica del test LEE, lo que demuestra la capacidad de los ítems diseñados para predecir el comportamiento lector futuro.

Otra ventaja de esta nueva prueba de detección desarrollada por Arista et al. (2023) es que amplía los predictores de riesgo evaluados, investigando de manera confiable en niños prelectores y lectores iniciales aspectos como la conciencia fonológica, la memoria de trabajo y la fluidez verbal, a pesar de contar con un número limitado de ítems en comparación con otras pruebas disponibles para ese rango etario. Las autoras concluyen que la prueba de detección desarrollada, denominada Rdislex, demostró ser confiable, robusta, sencilla y de aplicación breve. Los estudios futuros estarán dirigidos a ampliar la muestra e incluir población con diagnóstico de dislexia.

Abusamra et al. (2024) realizaron una investigación titulada "Lectura y escritura en los primeros años de la escuela primaria: una sistematización de experiencias de evaluación de la alfabetización inicial en el contexto iberoamericano", que ofrece una revisión sistemática de los instrumentos que se aplican en países iberoamericanos para evaluar la lectura y escritura en el primer ciclo de la escuela primaria. En esta revisión se han tenido en cuenta instrumentos del ámbito educativo y clínico, elaborados en diferentes soportes, centrados en evaluar habilidades de decodificación, fluidez, comprensión de lectura y escritura, y destaca que muchos de los sistemas educativos en América Latina enfrentan desafíos significativos para alcanzar un nivel adecuado de rendimiento en habilidades de lectura y escritura.

Entre los hallazgos principales, el informe señala una carencia de instrumentos estandarizados que se enfoquen en habilidades de bajo orden (como la decodificación y codificación ortográfica), las cuales son fundamentales para el desarrollo lector en los primeros

grados. La investigación subraya la importancia de implementar evaluaciones que detecten dificultades tempranas en la lectura y escritura, promoviendo la implementación de políticas educativas basadas en pruebas diagnósticas. Este enfoque permite no solo monitorear el aprendizaje de los estudiantes, sino también realizar intervenciones pedagógicas precisas y oportunas para mejorar los procesos de alfabetización inicial (Abusamra et al. 2024).

### **Capítulo 3: Marco Teórico**

#### ***La Lectura Como Proceso Psicolingüístico***

Esta investigación adopta una perspectiva que difiere del concepto tradicional de lector como un receptor pasivo de información. Por el contrario, se reconoce al lector como un agente activo que participa activamente en la interacción con el material escrito. Esta visión, influenciada por las ideas de Goodman (1996), se fundamenta en una concepción psicolingüística del conocimiento y la comprensión.

Si entendemos la lectura como el proceso de atribuir significado al lenguaje escrito, entonces es innegable que se trata de un proceso psicolingüístico. Por lo tanto, cualquier teoría que aborde la lectura debe considerar las complejas relaciones entre el pensamiento y el lenguaje (Goodman 1996).

En otras palabras, Cassany (2006) también concuerda en que una teoría completa de la lectura debe integrar tanto los aspectos cognitivos del pensamiento como los aspectos lingüísticos del lenguaje. Esto implica reconocer cómo los procesos mentales, como la comprensión, la memoria y la inferencia, interactúan con las estructuras lingüísticas y las reglas gramaticales para dar lugar a la comprensión de textos escritos. La teoría psicolingüística del procesamiento de la lectura proporciona un marco conceptual para comprender estas complejas interacciones entre el pensamiento y el lenguaje durante el acto de leer (Cassany, 2006).

Dicha teoría, según Goodman (1996) enfatiza la naturaleza interactiva y constructiva de la lectura, donde el lector y el texto se influyen mutuamente en la creación del significado.

Wolf (2008) también sostiene que los procesos implicados en el acto de la lectura son interactivos, caracterizados por la simultaneidad de algunos y la reactivación periódica de otros en respuesta a la necesidad de integrar información conceptual adicional.

El surgimiento de la psicolingüística, junto con otros avances significativos en el desarrollo científico, ha llevado a un cambio gradual pero importante en la forma de abordar y

concebir algunos fenómenos científicos. En particular, se destaca el enfoque interdisciplinario de los procesos psicolingüísticos, como el de la comprensión de textos escritos (Parodi, 2003).

En suma, de acuerdo con la perspectiva psicolingüística, la lectura no se limita simplemente al conocimiento de las unidades y reglas combinatorias del idioma. Más bien, implica el desarrollo de habilidades cognitivas esenciales para la comprensión textual, tales como la activación del conocimiento previo, la realización de inferencias, la formulación y verificación de hipótesis, entre otras (Cassany, 2006).

### ***Una Perspectiva Transaccional de la Lectura***

Rosenblatt (1996) es la desarrolladora de la teoría transaccional de la lectura, teoría que resalta la interacción que existe entre el lector y el texto en el proceso de lectura. Según la autora la lectura es una transacción que involucra a un lector específico y un texto particular y se desarrolla en un momento y contexto determinado. En vez de ver al lector y al texto como dos entidades fijas que interactúan entre sí, es más apropiado verlos como dos componentes de una situación dinámica integral. El significado no está previamente en el texto o en el lector, sino que se genera y materializa a través de la transacción entre ambos (Rosenblatt, 1996).

Goodman (1996) comparte estas ideas y las amplía sugiriendo que la lectura es una interacción dinámica entre el lector y el texto, donde el significado se construye a partir de la integración de las experiencias previas, el conocimiento del mundo y las pistas proporcionadas por el texto mismo. Según Goodman (1996), el lector no decodifica simplemente las palabras una por una, sino que utiliza una variedad de pistas contextuales y semánticas para anticipar y confirmar palabras a medida que avanza en el texto.

Desde una perspectiva transaccional, el proceso de conocimiento implica una mutua transformación entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer. Durante este proceso, el lector experimenta cambios significativos mientras asimila y adapta el nuevo conocimiento. Es importante destacar que los esquemas conceptuales y los valores del lector se ven modificados

a medida que se involucra en el proceso de comprensión de la lectura (Goodman, 1996).

En el modelo propuesto por Goodman (1996) la lectura no es un proceso lineal, los lectores procesan la información de manera recursiva, interactuando con el texto de una forma dinámica, utilizando estrategias de muestreo, predicción, confirmación y autocorrección. Dichas estrategias cognitivas son muy importantes en la construcción del significado durante el proceso de lectura.

### ***La Lectura como Proceso Cognitivo***

“El acto de leer no es algo natural, y tiene consecuencias tan maravillosas como trágicas para mucha gente, especialmente los niños” (Wolf, 2008 p.14)

Por lo tanto, para que un niño pueda adquirir esta nueva habilidad antinatural que describe Wolf (2008), es necesario contar con un sistema cognitivo complejo capaz de vincular y fusionar información procedente de otras fuentes como la visión y el lenguaje.

Para adquirir la habilidad de lectura, según señala Defior (2014), se requiere la desarticulación de la especialización de los circuitos preexistentes del lenguaje oral, así como la adquisición de conciencia respecto a los elementos constitutivos del lenguaje escrito, tales como las palabras, las estructuras silábicas y los fonemas.

El cerebro experimenta una especialización progresiva para descifrar estímulos visuales novedosos y vincularlos con los conocimientos lingüísticos previos. En este sentido, el desarrollo de la competencia lectora implica dos destrezas fundamentales: el reconocimiento de palabras escritas y la comprensión de textos, que constituyen los pilares fundamentales de la actividad de lectura (Defior,2014).

Cassany (2006) afirma que los procesos cognitivos, son determinantes en la distinción entre la mera alfabetización (o alfabetización literal) y la alfabetización funcional. Mientras que la primera se refiere a la capacidad de decodificar un texto sin necesariamente comprenderlo, la segunda implica la habilidad para comprender y utilizar el contenido de manera funcional en las actividades diarias. Aunque estos procesos son esenciales para lograr la comprensión y

construir el significado de la lectura, no garantizan automáticamente dicha comprensión, ya que otros factores pueden influir en el proceso (Cassany, 2006).

La lectura se configura, por ende, como una capacidad compleja sujeta a aprendizaje, donde la consecución de esta destreza demanda la coordinación de habilidades diversas, cada una de las cuales constituye un subcomponente intrínseco al sistema cognitivo. Este proceso de coordinación, a su vez, se ejecuta de manera automática por parte del sistema (Lorenzo, 2001). En concordancia con estas premisas, se vislumbra la lectura como un fenómeno cognitivo de índole compleja, cuya aprehensión y dominio requieren la comprensión y sincronización de varios elementos componentes.

Según Cuetos (2010), se comienza con el análisis visual del texto y se termina con la integración de la información textual con los conocimientos previos del lector, resultando en la comprensión final. Entre estas dos operaciones se desencadena una intensa actividad en el sistema cognitivo del lector y, consecuentemente, también en su estructura cerebral.

En otras palabras, la consecución de una lectura comprensiva implica la intervención de múltiples operaciones cognitivas que posibilitan la ejecución exitosa de cada uno de los pasos inherentes a esta actividad (Cuetos, 2010). Este enfoque resalta la complejidad subyacente en la lectura, donde la interacción de diversas operaciones mentales se presenta como imperativa para alcanzar una comprensión profunda y significativa.

Siguiendo esta perspectiva, Wolf (2008) postula que el inicio de cualquier proceso de lectura implica la aplicación de diversos tipos de atención. Al enfocarse, en una palabra, un lector experto realiza inicialmente tres operaciones cognitivas fundamentales: desconexión, concentración y desplazamiento. Además, se destaca la relevancia de la atención ejecutiva, una red crucial que orienta el sistema visual hacia los rasgos específicos de una letra o palabra determinada. Esta instancia coordina la información proveniente de otras áreas frontales, especialmente aquellas relacionadas con el procesamiento semántico de las palabras, y supervisa el uso de la memoria de trabajo. Dicha memoria desempeña un papel esencial al

retener información durante breves periodos para facilitar la ejecución de tareas específicas (Wolf, 2008).

Borzone y Signorini (2000) definen a la memoria operativa como “un sistema de procesamiento de capacidad limitada restringido por el número de elementos que pueden activarse simultáneamente” (p. 102). Estos elementos incluyen, no sólo las palabras que quedan permanentemente en la memoria, sino también las relaciones temporales construidas entre ellas. Es la memoria operativa la que facilita la comprensión de oraciones.

Aunque la lectura comprensiva pueda parecer una tarea sencilla para los lectores diestros, en realidad, es un proceso sumamente complejo. Según Cuetos (2010), muchas de las operaciones se automatizan con la práctica, y el lector puede no ser consciente de ellas. Sin embargo, esto no implica que la actividad sea simple; existen numerosas situaciones que evidencian la complejidad de esta tarea.

Borzone y Signorini (2000) señalan que las limitaciones en estos recursos cognitivos afectan directamente el procesamiento en la lectura. El lector debe asignar sus recursos a diversas tareas, como el reconocimiento de palabras, la codificación semántica, la integración de proposiciones, procesos inferenciales y la activación de esquemas, cada uno de los cuales demanda diferentes niveles de recursos.

En consecuencia, Parodi (2014) destaca que, dado que la comprensión de textos escritos es un fenómeno que ocurre en la mente y el cerebro, la investigación y reflexión deben basarse en investigaciones empíricas que revelen la estructura cognitiva y el tipo de representaciones mentales en las que se llevan a cabo los procesos lectores.

Considerando que el cerebro de un niño se prepara para la lectura mucho antes de lo que se imagina, utilizando todo lo que su entorno le proporciona, Wolf (2008) subraya la importancia de entornos educativos que respalden todas las partes del circuito que deben ser establecidas para que el cerebro pueda leer.

### ***Las fases del Proceso Lector***

A través de diversos estudios realizados durante las últimas décadas del siglo XX se ha corroborado que en efecto el sistema de lectura comprende varios procesos, cada uno encargado de funciones específicas (Cuetos, 2010).

Según Cuetos (2010), estos niveles de procesamiento son cuatro y requieren la participación de diversos procesos cognitivos. Wolf (2008) propone estudiar los procesos interrelacionados que, durante los primeros cinco años, preparan al niño y que se extienden a diferentes aspectos predecibles del resto del desarrollo lector. Mientras Cuetos (2012) habla de procesamiento perceptivo, léxico, sintáctico y semántico, Wolf (2008) presenta, ligados a estos procesamientos, cinco tipos de lectores: el pre-lector incipiente, el lector novel, el descifrador, el de comprensión fluida y el experto. Cada tipo encarna unos cambios dinámicos en el desarrollo de la lectura que pasamos inadvertidos. (Wolf 2008).

Goodman (1996) habla de la lectura como un proceso psicolingüístico cíclico. Las fases de este proceso, denominadas ciclos, son secuenciales y dependen unas de otras. Cada ciclo es tentativo, parcial y se integra con el ciclo siguiente. Goodman (1996) describe cuatro ciclos, el visual, el perceptivo, el sintáctico y el semántico, cada uno de estos cumple un papel muy importante en la construcción del significado del texto.

A continuación, se desarrollarán estos procesamientos teniendo en cuenta a los autores citados:

**Pre-lector Incipiente.** El cerebro lector se prepara para leer mucho antes de lo que se podría imaginar, y los niños utilizan cada imagen, palabra y concepto de su primera infancia para este propósito. La lectura incipiente surge de años de percepciones que aumentan con el desarrollo social y conceptual, así como el contacto frecuente con el lenguaje oral y escrito del entorno (Wolf, 2008). La autora destaca la importancia del contacto de los niños con la lectura desde temprana edad, como los momentos en que un adulto les lee cuentos, la manipulación de los mismos mirando los dibujos, las letras, el comentar o inventar cuentos oralmente. Estas

experiencias sientan las bases para un desarrollo sólido de la lectura en la educación formal.

**Procesamiento Perceptivo/ Lector Nobel/ Ciclo Visual.** Para el lector pueda procesar un mensaje escrito, tiene que ser previamente analizado por el sistema visual. A través de las fijaciones y desplazamientos oculares que nuestros ojos realizan sobre el texto escrito se van descifrando los signos gráficos que son proyectados sobre nuestro cerebro (Cuetos, 2010).

Según Cuetos (2010), en este nivel, se realiza el reconocimiento visual de las palabras y letras que componen el texto, implicando la identificación y discriminación visual de los elementos escritos y la correspondencia entre las formas visuales y los sonidos del lenguaje.

Wolf (2008) destaca que el lector noble descubre el concepto de que las letras se corresponden con los sonidos de nuestro lenguaje. Gradualmente los niños distinguen y separan primero las unidades más grandes y luego aprenden a diferenciar los fonemas más pequeños de las sílabas y las palabras, es decir que adquieren la conciencia fonológica, capacidad que, según la autora y múltiples investigaciones, es una de las que mejor puede predecir el éxito de un niño del aprendizaje de la lectura.

Wolf (2008) también enfatiza la importancia de los conocimientos previos de los niños. Si comprenden fácilmente el significado de la palabra que acaban de decodificar, tienen más posibilidades de reconocer el sonido de la palabra, recordarlo y almacenarlo. El vocabulario contribuye a la facilidad y rapidez de la decodificación fonológica.

Goodman (1996) en su definición de ciclo visual, refiere a la percepción de los símbolos gráficos en el texto, es decir, las letras y las palabras. Este ciclo implica el reconocimiento y la decodificación de las formas de las letras y las palabras escritas.

Los procesos involucrados en este ciclo son el escaneo visual del texto, reconocimiento de letras y palabras y diferenciación entre distintos símbolos gráficos (Goodman, 1996).

**Procesamiento Léxico/ el Lector Descifrador / Ciclo Perceptivo.** Cuetos, (2010) describe este nivel como el acceso al léxico mental, es decir, al conjunto de palabras

almacenadas en la memoria. En esta fase, se produce la identificación y acceso a las palabras en función de su forma ortográfica y su representación fonológica, permitiendo reconocer y comprender el significado de las palabras.

Mientras que Wolf, (2008) explica que, en esta etapa, los lectores están enfocados en el proceso de decodificación de palabras. Están adquiriendo fluidez en la lectura, lo que significa que pueden leer con mayor rapidez y sin necesidad de detenerse en cada palabra.

Los descifradores están ampliando su vocabulario y mejorando su comprensión del texto a medida que ganan más confianza en su capacidad de decodificar palabras de manera automática (Wolf, 2008).

Con respecto a este ciclo, Goodman (1996) afirma que es la fase inicial de interpretación de la información visual recibida e implica la habilidad de los lectores para percibir y estructurar los símbolos gráficos en unidades significativas. Un elemento esencial de la percepción es comprender que aprender a ignorar ciertos estímulos es tan importante como reconocer aquellos que si requieren de atención.

**Procesamiento Sintáctico/ el Lector de Comprensión Fluida / Ciclo Sintáctico.** En este nivel se procesan las estructuras gramaticales y las relaciones sintácticas presentes en las oraciones. El lector comprende cómo las palabras se organizan en frases y cómo interactúan en la construcción del significado global del texto (Cuetos, 2010).

Siguiendo la misma línea Wolf (2008) afirma que, en esta etapa, los lectores han adquirido la habilidad de leer con fluidez y sin esfuerzo, ya pueden reconocer palabras de manera rápida y precisa, lo que les permite centrarse en la comprensión del texto. Los lectores de comprensión fluida están desarrollando estrategias de comprensión, como identificar ideas principales, hacer inferencias y relacionar el texto con su conocimiento previo. Son capaces de disfrutar de la lectura y comprender textos más complejos (Wolf, 2008).

Goodman (1996) al igual que los anteriores autores centra este ciclo en la estructura gramatical del texto, el lector emplea su conocimiento sobre la gramática y la sintaxis para

comprender la disposición de las palabras en las oraciones y para anticipar la estructura de las oraciones siguientes, dando así, una destacada importancia a las estrategias de inferencia y predicción.

**Procesamiento Semántico/ el Lector Experto/ Ciclo Semántico.** En esta fase, de acuerdo con las explicaciones de Cuetos (2010), se lleva a cabo la comprensión del significado subyacente en palabras y oraciones. Se establecen conexiones entre conceptos y se extraen significados de las expresiones empleadas en el texto, haciendo uso del conocimiento previo y las inferencias contextuales. Este estadio representa un nivel avanzado de destrezas en lectura y comprensión.

Según Wolf (2008), los lectores expertos se caracterizan por poseer una extensa base de conocimientos y la capacidad de abordar y entender una diversidad de textos, incluso aquellos con contenido técnico o especializado. Además, estos lectores expertos exhiben habilidades críticas y reflexivas, siendo capaces de analizar, evaluar y sintetizar la información de manera profunda. La característica distintiva de los lectores expertos radica en su devoción por la lectura continua, así como en su disposición a seguir perfeccionando sus habilidades a lo largo de toda su vida.

La teoría de Goodman (1996) concuerda con lo dicho hasta ahora, destacando que las transacciones entre el lector y el texto dan como resultado la comprensión del mismo, ya que, las experiencias, los intereses, los saberes y el entorno del lector tienen un rol fundamental en el proceso de lectura.

Los lectores utilizan su conocimiento del léxico y de su entorno para interpretar el significado de las palabras y frases, utilizando estrategias para seleccionar sólo la información que necesita y así llegar a una comprensión coherente del texto (Goodman, 1996).

A pesar de la diversidad de investigaciones y teorías que abordan las distintas fases del proceso de lectura, los autores seleccionados ofrecen una explicación clara acerca del trayecto que los niños deben seguir para alcanzar una lectura fluida. Según Cuetos (2010), este

recorrido implica inicialmente la adquisición de procesos fundamentales dedicados a la decodificación de letras y al reconocimiento de palabras, seguido por procesos superiores de comprensión, destinados a analizar las estructuras de las oraciones y el papel específico de cada palabra dentro de estas. Posteriormente, se abordan procesos destinados a la extracción de significado e integración en la memoria, siendo ambos aspectos igualmente cruciales para la formación de lectores expertos.

Los autores elegidos destacan la importancia de tener en cuenta que estos niveles no operan de forma aislada, sino que interactúan de manera integrada para lograr una comprensión completa del material escrito. Wolf (2008) agrega que cada etapa construye sobre la anterior, y los lectores avanzan a través de ellas a medida que adquieren nuevas habilidades y conocimientos. Resalta también, la importancia de tener en cuenta que estos son puntos de referencia generales y que el desarrollo de la lectura puede variar en cada individuo.

Goodman (1996) hace hincapié en la importancia de la transacción del lector con el texto, dice que no es posible leer sin participar de dichas transacciones. Además, enfatiza que es muy importante la comprensión y enseñanza de estos ciclos, ya que pueden facilitar a que los estudiantes desarrollen una comprensión más efectiva y completa del texto.

### ***La Comprensión Lectora: Un Proceso Complejo y Estratégico***

Según Cassany (2006), persiste en la actualidad la creencia de que la lectura implica la oralización de la escritura. Esta concepción, de raíces medievales, ha sido desechada hace tiempo por la ciencia. Se trata de una visión mecanicista que enfatiza la capacidad de decodificar el texto de manera literal, relegando así la comprensión, que es el aspecto fundamental del proceso de lectura, a un segundo plano.

Dicho autor sostiene que una perspectiva más contemporánea y respaldada por la ciencia es la noción de que la lectura implica fundamentalmente comprender. Para alcanzar una comprensión cabal, es imprescindible desarrollar diversas habilidades mentales o procesos cognitivos, tales como la capacidad de anticipar el contenido de un texto, integrar nuestros

conocimientos previos, formular y validar hipótesis, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere y construir significados coherentes, entre otros (Cassany, 2006).

Parodi (2014) ofrece una definición esclarecedora de la comprensión lectora al describirla como:

“un proceso mental constructivo e intencionado. En este proceso, el lector elabora una interpretación de los significados textuales, basándose tanto en la información presente en el texto como en sus conocimientos previos, todo ello en concordancia con un objetivo de lectura que responda a las demandas del medio social” (p. 66).

En este sentido, comprender un texto supone fundamentalmente la construcción de una representación mental, la cual resulta de la integración de dos elementos: la información explícita del texto y el conocimiento previo del mundo por parte del lector (Abusamra et al. 2021).

Dada la complejidad inherente a este proceso, surgen numerosos desafíos en la práctica lectora, especialmente entre los niños más pequeños, quienes a menudo carecen de las operaciones y estrategias necesarias, según destaca Cuetos (2012). Abusamra et al. (2008) resalta la importancia de la memoria de trabajo como una operación crucial en la comprensión de textos, ya que implica el sostenimiento de información para su posterior análisis e integración.

Cuetos (2010) señala que los jóvenes lectores deben aprender a construir la estructura semántica del texto, organizando mentalmente la información para lograr la comprensión del mensaje. Este proceso implica la capacidad de discernir entre partes relevantes y menos relevantes del texto. Parodi (2014) refuerza este punto al afirmar que “un lector experto debe automatizar una serie de procesos, muchos de ellos estratégicos, para lograr una lectura fluida y ágil” (pp. 66-67).

La comprensión lectora, según Parodi (2014), es una actividad dirigida y controlada por el lector, guiada por sus conocimientos previos, que permiten diversas interpretaciones, y

contextualizada en el entorno en el que se lleva a cabo la lectura. El lector realiza una autoevaluación constante durante el proceso de interpretación, validando la construcción de significados a medida que asimila la información del texto.

Abusamra et al. (2009) respaldan esta idea al destacar que la comprensión de textos involucra componentes lingüísticos, psicolingüísticos, culturales y factores relacionados con la experiencia personal de cada lector. La autora argumenta que comprender lo que se lee implica entender las complejas relaciones entre lo dicho y lo no dicho, lo implícito y lo explícito en un texto.

Parodi (2014) sostiene que la información implícita en el texto se obtiene a través de procesos inferenciales que el lector realiza durante y después de la lectura. En otras palabras, el lector emplea sus conocimientos previos, realiza inferencias e interactúa con la información del texto, priorizando en diferentes momentos sus conocimientos y el contenido textual.

A continuación, exploraremos la importancia de estas inferencias en el proceso de comprensión lectora.

### ***La Inferencia Como Estrategia Fundamental en el Proceso de Comprensión***

Según Cuetos (2010), la generación de inferencias constituye un aspecto esencial en la comprensión de textos, permitiendo unir información no explícita en el texto (inferencias puente) o conectarla con los conocimientos previos del lector (inferencias elaborativas). Este proceso implica activar información que no está explícitamente enunciada en el texto, otorgando mayor coherencia a la oración focal que se está leyendo o escuchando (Currie y Cain, 2015; van den Broek, Rohleder y Narváez, 1996, como se citó en Barreyro et al., 2020).

El acto de leer requiere que se hagan múltiples inferencias, afirma Cuetos (2010), ya que el escritor no proporciona toda la información en el texto, sino que deja ciertos elementos sin explicitar para que los propios lectores la elaboren, haciendo así que el texto resulte más atractivo.

Goodman (1996) explica que el proceso de inferencia se extiende a todos los aspectos

de la lectura y abarca todos los sistemas de claves. Los lectores realizan inferencias sobre la información grafofónica, sintáctica y semántica, tanto la explícita como la implícita. Es importante destacar que el lector nunca puede estar seguro de si la información necesaria se volverá explícita en el texto. Si la inferencia se limitara únicamente a la información no explícita, significaría que solo se podría aplicar después de haber leído el texto. Por lo tanto, afirma Goodman (1996), es evidente que esta estrategia debe utilizarse en el momento en que sea necesaria durante la lectura. Si la información deducida se vuelve explícita más adelante, el lector puede confirmar su deducción y aumentar su nivel de confianza en función de la calidad de las inferencias realizadas.

Parodi (2014) destaca la posibilidad de construir inferencias a partir de las pistas lingüísticas presentes en el texto y los conocimientos previos del lector. La autora subraya la importancia de estos procesos inferenciales como parte fundamental de la comprensión del discurso escrito.

Si bien algunas inferencias son evidentes, otras pueden resultar más complejas de realizar, y según Cuetos (2010), las dificultades en este aspecto pueden conducir a trastornos en la comprensión de textos. Por lo tanto, es crucial acostumbrar a los niños desde edades tempranas a desarrollar habilidades inferenciales.

En relación con esto, van den Broek et al. (2005, como se citó en Barreyro et al.2020) observan que “la capacidad de inferir relaciones semánticas varía significativamente con la edad: los niños más pequeños realizan inferencias identificando relaciones entre los acontecimientos individuales cercanos, pero con la edad conectan cada vez más grupos de eventos entre sí” (pp.261-262).

Siguiendo esta línea de pensamiento Parodi (2014) habla de las inferencias tipo puente, que, debido a su naturaleza conectiva, deberían ejecutarse de manera casi automática por un lector relativamente experto y pueden ser ejercitadas en los contextos educativos de forma más estructurada. Por otro lado, explica la autora, están las inferencias elaborativas, que, como se

mencionó anteriormente, están altamente influenciadas por los conocimientos previos del lector (Cuetos, 2010). Aunque desempeñan una función crucial en la comprensión profunda y en la lectura crítica, no necesariamente deben ejecutarse para comprender un texto específico. Por ende, su desarrollo será esencial para cultivar una conciencia crítica de la lectura, pero su evaluación formal dependerá de la perspectiva del lector.

Goodman (1996) señala que una inferencia proporciona información que aún no se ha expresado directamente en el texto. Dado que todo texto es inherentemente una representación incompleta de significado, los escritores confían en que los lectores realicen inferencias para completar el sentido.

### ***La Fluidez Lectora: el Nexa entre la Decodificación y la Comprensión***

La capacidad de lectura fluida constituye un elemento esencial en el proceso de adquisición y comprensión de la lectura. Sin embargo, en el contexto del idioma español, son limitadas las herramientas disponibles para evaluar este aspecto, el cual abarca dimensiones como la precisión en la lectura, la expresividad, la velocidad y la comprensión del texto (Fumagalli et al., 2017a).

De Mier et al. (2012) sostienen que la fluidez en la lectura integra las destrezas de los dos subprocesos fundamentales: el reconocimiento de palabras y la comprensión. La competencia lectora se alcanza mediante la automatización de los procesos más básicos, como el reconocimiento de palabras y la decodificación, lo que permite liberar recursos cognitivos para dedicarlos a los procesos de comprensión de textos (De Mier et al., 2012).

La fluidez lectora es la capacidad de leer un texto con precisión, velocidad y expresión adecuada. Los lectores fluidos, durante la lectura silenciosa, reconocen las palabras automáticamente y las agrupan rápidamente, lo que facilita la comprensión del texto. Además, leen en voz alta sin esfuerzo y con expresión natural. En contraste, los lectores que aún no han desarrollado fluidez leen lentamente, palabra por palabra, y su lectura oral es entrecortada, monótona o carente de expresividad (Pedragosa et al. 2010).

En síntesis, según Pedragosa et al. (2010) los lectores con fluidez dirigen su atención hacia el establecimiento de conexiones entre las ideas presentadas en el texto y entre estas ideas y su propio conocimiento, permitiéndoles enfocarse en la comprensión. Por el contrario, aquellos lectores que no han alcanzado la fluidez deben concentrar su atención principalmente en decodificar cada palabra, lo que resulta en una prestación mínima de atención a la comprensión del texto.

Fumagalli et al. (2017a) concuerdan en que los lectores fluidos tienen la capacidad de leer palabras de manera precisa y sin esfuerzo aparente, mientras que en su lectura en voz alta logran captar adecuadamente los límites entre las frases. Estas características de la lectura indican una eficiente administración de los recursos cognitivos (LaBerge y Samuels, 1974, como se citó en Fumagalli et al.2017a). Los procesos de decodificación se automatizan y requieren menos recursos, lo que permite que la mayor parte de estos se dedique a construir una representación del significado del texto, que es el objetivo último de la lectura.

Esta observación sugiere que, aunque el desarrollo de habilidades para el reconocimiento automático y preciso de palabras es fundamental para alcanzar la fluidez en la lectura, no es suficiente por sí solo (De Mier et al.,2012). Las teorías sobre la contribución de la fluidez a la comprensión de textos pueden dividirse en dos corrientes principales: aquellas que enfatizan la importancia de la automaticidad (LaBerge & Samuels, 1974; Perfetti, 1985; Stanovich, 1980, como se citó en De Mier et al., 2012), y aquellas que resaltan el papel de la prosodia (Dowhower, 1991; Kuhn & Stahl, 2003, como se citó en De Mier et al., 2012).

En relación a esto Abusamra et al. (2021) afirman que un lector que lee un texto de forma rápida y precisa, pero que da el mismo énfasis a todas las palabras, ignora la mayoría de los signos de puntuación y no logra llegar al significado de las oraciones, tiene pocas probabilidades de llegar al significado global del texto.

Siguiendo esta misma línea Pedragosa (2010) destaca que la fluidez en la lectura se

desarrolla de manera gradual a lo largo de un extenso período de tiempo y mediante una práctica considerable. Es esencial para el niño reconocer, en cuanto sea posible, el mayor número de palabras a primera vista. Sin embargo, incluso cuando se logra el reconocimiento automático de las palabras, la lectura oral puede carecer de expresión y, por lo tanto, no ser fluida. Para leer con expresión, el lector debe ser capaz de dividir el texto en conjuntos de palabras significativas, lo que incluye frases y oraciones. El lector debe saber cómo establecer las pausas apropiadas dentro de cada oración y al final de cada una, así como cuándo cambiar el énfasis y el tono.

Teniendo en cuenta la importancia de la lectura fluida para todos los aprendizajes futuros, en los últimos años se fueron implementando diferentes programas para fortalecer su aprendizaje en diferentes provincias del territorio argentino.

En la página web del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2023) puede encontrarse el programa Fluidez y comprensión lectora que tiene como propósito principal fortalecer las habilidades de lectoescritura en los niños y niñas, adecuándose a su nivel escolar. A través de la evaluación, se determina el nivel de fluidez y comprensión lectora de cada estudiante. Con base en estos resultados, los docentes implementan intervenciones de apoyo, orientadas a mejorar la autonomía, la fluidez en la lectura y los procesos de comprensión lectora. Su objetivo es enriquecer las prácticas pedagógicas, brindando herramientas que permitan a los docentes acompañar de manera efectiva el proceso de diagnóstico y evaluación de la fluidez y comprensión lectora de sus estudiantes. El programa fue implementado por primera vez en 2022 en 268 escuelas de gestión estatal y privada de la Ciudad, alcanzando a más de 10.000 estudiantes de 4° grado. En 2023, se extendió a 3° grado en todas las escuelas de gestión estatal de la Ciudad, proporcionando a los docentes herramientas clave para identificar dificultades y acompañar el proceso de aprendizaje de más de 20.500 estudiantes (Escuela de maestros, 2024).

Para implementar la propuesta y mejorar las prácticas de enseñanza, los docentes de

3er grado, junto con los equipos directivos, participan en sesiones de formación. En estos encuentros, se profundiza en el enfoque de fluidez y comprensión lectora, se llevan a cabo reuniones de acompañamiento y retroalimentación, y se proporciona orientación sobre la metodología de evaluación. Además, los docentes reciben guías impresas y digitales con recursos para aplicar en el aula, mientras que los estudiantes reciben un libro de lectura para apoyar su desarrollo lector (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2024).

Otras provincias también implementaron censos de fluidez y comprensión en el marco de las políticas para el fortalecimiento de la alfabetización inicial, entre ellas Mendoza, Salta, Corrientes, Chaco, La Rioja y Entre Ríos. Los resultados de dichos censos permitirán identificar el nivel lector de los alumnos y así poder trabajar con acciones concretas dentro de las aulas (Instituto natura, 2023).

En la provincia de Mendoza la Dirección General de Escuelas [DGE] (2024) este programa se lleva a cabo desde el año 2021 y en la última medición del año 2024 se ha observado una mejora de 30 puntos porcentuales en comparación con el del año anterior. Siendo el tercer grado del nivel primario donde se registró la mejora más significativa, esto se debe a que las estrategias de alfabetización se vienen sosteniendo hace tiempo con jornadas de capacitación a docentes y directivos y con estrategias para implementar en las aulas. (DGE, 2024).

### ***Conceptualización de los Predictores de la Lectura***

Beltrán Llera et al (2006) definen a los predictores o precursores tempranos como variables relacionadas con el niño o su entorno que están directamente vinculadas con la adquisición de la lectura. Esta definición amplía la perspectiva tradicional de la enseñanza de la lectura, que se centra en la educación formal de niños y niñas de primer grado y en la decodificación de letras y palabras, ignorando así las habilidades, conocimientos previos y entorno de los niños pequeños, que también desempeñan un papel crucial en la adquisición de la lectura.

Sellés Nohales y Martínez Giménez (2006) agregan que son habilidades relacionadas en forma directa con la lectura, que están consolidadas en los buenos lectores y que pueden ser entrenadas para mejorar del proceso lector.

Defior (2014) destaca que hay una diversidad de habilidades y procesos cognitivos relacionados con la adquisición de la competencia lectora, que son predictores de este aprendizaje. La mayoría de ellos está dentro del ámbito de la psicolingüística; algunos más conocidos como la percepción visual o la conciencia fonológica y otros que se han surgido de investigaciones más recientes como los morfológicos y prosódicos.

Es reconocida la importancia del procesamiento fonológico para el desarrollo lector, aunque, no es la única explicación para las habilidades o dificultades lectoras. (Beltrán Llera et al., 2006). Tapia Montesino (2019), plantea que un déficit fonológico no parece explicar completamente las dificultades en la lectura, lo que ha llevado a investigar otro predictor de las habilidades lectoras, la velocidad de denominación, ya que se ha encontrado una correlación entre la velocidad de denominación y el aprendizaje inicial de la lectoescritura en los niños con desarrollo normal (Cutting y Denckla, 2001; de Jong y Van der Leij, 1999; Kirby et al., 2003; Powell et al., 2007, como se citó en Tapia Montesino 2019).

Diversas investigaciones y estudios realizados en diferentes idiomas han identificado que los predictores más importantes de los problemas lectores son la conciencia fonológica y la denominación rápida y automática, lo que los convierte en herramientas útiles para el diagnóstico e intervención temprana antes de que surjan las dificultades (Wolf, 1999, como se citó en Fonseca, Corrado, Pujals et al., 2019).

López-Escribano et al. (2014) sugieren que la conciencia fonológica puede estar más asociada con la precisión en la lectura, mientras que la velocidad de denominación puede estar más relacionada con la velocidad de lectura.

Siguiendo esta misma línea Suarez-Coalla et al. (2013) observaron en su estudio que los procesos fonológicos y la velocidad de denominación desempeñan roles independientes en

distintos aspectos de la lectura. Mientras que el procesamiento fonológico está más estrechamente relacionado con la precisión lectora, la velocidad de denominación está principalmente asociada con la fluidez lectora. Por lo tanto, los niños que muestran una menor velocidad para identificar y recuperar la representación fonológica de palabras o letras tienden a ser lectores más lentos.

El propósito de describir los precursores tempranos de la lectura radica en comprender la secuencia típica de desarrollo que caracteriza la adquisición de habilidades lectoras. Esto permite identificar a niños que, por diversas razones, muestran patrones atípicos de desarrollo, señalando la posible necesidad de intervenciones tempranas. Estas intervenciones se orientan hacia la prevención de posibles complicaciones subsiguientes en el proceso de lectura (Beltrán Llera et al., 2006).

Es importante destacar que, junto con los aspectos cognitivos-lingüísticos, son también significativos los factores ambientales, sobre todo las características del código a aprender y las prácticas familiares y escolares (Defior, 2014)

### ***Tipología de los Predictores del Proceso de Lectura más Significativos***

Tal como se desarrolló en el apartado anterior hay una serie de habilidades y procesos cognitivos que están implicados en la adquisición de la competencia lectora y que son predictores de dicho aprendizaje. Algunos de estos procesos son bien conocidos, como la percepción visual y la conciencia fonológica, mientras que otros han sido identificados recientemente (Defior, 2014).

Con base en la revisión bibliográfica realizada y en la conceptualización hecha sobre los predictores de la lectura en el presente trabajo se destaca que el conocimiento fonológico, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación son predictores muy importantes para poder prevenir dificultades lectoras antes de que se presenten (Beltrán Llera et al., 2006).

Aun así, la mayoría de los autores destaca que hay otras habilidades que propician la adquisición de la lectura y que deben ser adquiridas para el mejor desarrollo de la misma, como

las habilidades perceptivas, cognitivas, lingüísticas y culturales (Defior, 2014).

A continuación, se desarrollarán más detalladamente los predictores más destacados, haciendo mayor hincapié en la velocidad de denominación puesto que es el objeto de interés de la presente investigación.

**Conocimiento Fonológico.** La conciencia fonológica se define como la capacidad de pensar en cómo suenan las palabras, independientemente de su significado. Este aspecto es crucial en el proceso de aprender a escribir y leer (Wolf, 2008). Beltrán Llera et al (2006) la describen como la habilidad para pensar en cómo suenan las palabras, independientemente de lo que significan.

Defior y Serrano (2011) la consideran como la capacidad para segmentar o combinar de manera intencional las unidades subléxicas de las palabras, tales como las sílabas, unidades intrasilábicas y los fonemas. Al tratarse de una habilidad que requiere que el individuo reflexione sobre los sonidos de las palabras y los manipule, Defior y Serrano (2011) la definen como una habilidad de procesamiento fonológico explícito y reconocen que es un significativo predictor de las diferencias individuales en el aprendizaje de la lectoescritura.

La conciencia fonológica, entendida como una habilidad metalingüística fundamental, constituye la base para el desarrollo de la lectura. Se ha constatado que tanto su limitado desarrollo como su declive están vinculados a un bajo rendimiento en la lectura (Lorenzo, 2001).

Esta habilidad metalingüística implica considerar el lenguaje como un objeto de pensamiento, además de un objeto de comunicación (Beltrán Llera et al., 2006).

Lorenzo (2001) señala que, en la actualidad, se reconoce que la relación entre la lectura y la conciencia fonológica es bidireccional. Esto implica que, si un niño posee cierto nivel de conciencia fonológica, su proceso de aprendizaje de la lectura será más fluido, y, a su vez, la práctica sistemática de la lectura contribuirá al desarrollo y mejora de esta habilidad.

Abusamra et al. (2021) también hablan de esta relación bidireccional de la conciencia

fonológica y la lectura marcando que habilidad se adquiere a través de un proceso de retroalimentación positiva: la conciencia fonológica facilita el aprendizaje de las correspondencias entre grafemas y fonemas, y, a su vez, el desarrollo de la habilidad para decodificar estimula el surgimiento de la conciencia fonológica.

Por todo esto se considera que es un excelente predictor de la habilidad lectora posterior, ya que su desarrollo adecuado está asociado con la comprensión del principio alfabético (Fonseca, Corrado, Lasala et al., 2019). Los niños que no desarrollan esta habilidad antes de comenzar a leer pueden enfrentar dificultades en la lectura más adelante (Norton, Beach y Gabrieli, 2015, como se citó en Fonseca, Corrado, Lasala et al., 2019).

Se podría decir entonces, que la conciencia fonológica no solo influye en el desarrollo normal de la lectura, sino que además se ha comprobado que un funcionamiento inadecuado de este procesamiento está vinculado con dificultades en la adquisición de la lectura (Defior y Serrano, 2011).

**Conocimiento Alfabético.** Este predictor es uno de los más relacionados con la lectoescritura y, en combinación con el conocimiento fonológico, se convierte en uno de los factores más críticos en el proceso de adquisición de la lectura (Sellés Nohales y Martínez Giménez, 2008).

El aprendizaje de la lectura requiere que los niños descompongan los circuitos preexistentes del lenguaje oral y reconocer los elementos básicos que lo componen: las palabras, las estructuras silábicas y los fonemas. El cerebro, entonces, se adapta a la tarea de decodificar nuevos estímulos visuales y relacionarlos con el conocimiento lingüístico (Defior, 2014).

Fonseca, Corrado, Lasala et al. (2009) destacan que la lectura, una habilidad compleja cuyo objetivo principal es comprender el texto escrito, se inicia con el reconocimiento visual de las palabras escritas. Este es un requisito indispensable para lograr una lectura autónoma y eficaz.

Por lo tanto, un niño que posee habilidades de decodificación será capaz de leer palabras conocidas e ir descubriendo nuevas palabras para ampliar su vocabulario interno. No obstante, aquellos que presenten dificultades en la decodificación durante los primeros años de su escolaridad tendrán mayor riesgo de presentar problemas en la comprensión lectora (Fonseca, Corrado, Lasala et al., 2009).

**Velocidad de Denominación.** La velocidad de denominación se refiere a la habilidad para nombrar rápidamente y con precisión una serie de estímulos familiares, como dígitos, letras o colores. Implica la activación de áreas cerebrales especializadas en el reconocimiento visual y el procesamiento fonológico (Fonseca, 2022). Esto sería la recuperación automática de la fonología de palabras conocidas, sin tener necesidad de una reflexión explícita (Defior, 2014).

Defior y Serrano (2011) señalan que esta es una habilidad fonológica implícita, ya que los códigos fonológicos son recuperados de manera automática, sin requerir de una reflexión consciente sobre ellos.

Según Wolf (2008), esta habilidad es crucial en el desarrollo inicial de la lectura, ya que los niños utilizan los mismos circuitos cerebrales para reconocer y nombrar objetos, lo que luego les permite reconocer y nombrar letras con rapidez. La autora afirma luego de varios años de investigación, que el nombrar los objetos y más tarde el nombrar las letras son los dos primeros capítulos del cerebro alfabetizado y que esta capacidad predice el grado de eficiencia con el que el resto del circuito de lectura se desarrollará con el tiempo.

La tarea de nombrar estímulos en serie con rapidez (Denckla y Rudel, 1974 como se citó en Fumagalli et al. 2017a) proporciona una aproximación temprana simple al desarrollo de la lectura, ya que implica la misma combinación de procesos seriados rápidos que utiliza la lectura: integración de la atención, percepción, sub-procesos conceptuales, léxicos, y motóricos.

Wolf, Bally y Morris (1986) fueron los primeros investigadores en mostrar que las

diferencias tempranas en nombrar estímulos seriados con rapidez predecían las dificultades posteriores en lectura (Beltrán Llera et al, 2006).

Las tareas de denominación rápida representan un "microcosmos" del desarrollo de la lectura, ya que requieren la integración de procesos atencionales, visuales, de memoria, fonológicos y motores. La automatización de estos componentes es esencial tanto en las tareas de denominación como en la lectura (Fonseca, Corrado, Pujals et al. 2019).

Estas habilidades aplicadas a la lectura permiten la recuperación de las correspondencias fonológicas de las secuencias de letras, lo que posibilita un acceso rápido a la forma fonológica de las palabras escritas, constituyéndose como un significativo predictor de la fluidez lectora (Defior, 2014).

### ***Las Dificultades en el Proceso de Lectura***

Cuetos (2010) destaca que la lectura requiere contar con un sistema cognitivo altamente sofisticado, que solo funciona adecuadamente cuando todos los componentes del sistema están operativos. Cuetos (2010) amplía esta afirmación explicando que cada uno de estos componentes depende de zonas cerebrales distintas, lo que significa que pueden desarrollarse de forma separada y también pueden deteriorarse de manera independiente.

De esta manera los neuropsicólogos, al considerar los fallos presentes en el paciente, puede diagnosticar qué componentes del sistema de lectura se encuentran afectados.

Fonseca, Corrado, Lasala et al. (2019) afirman que "los trastornos de la lectura o dislexia, son dentro de los trastornos del aprendizaje, los más frecuentes" (pp.86).

Cuetos (2010) hace una diferencia entre las dislexias adquiridas, que se producen en personas que han alcanzado un buen nivel de lectura pero que debido a una lesión cerebral pierden parcial o totalmente esta capacidad y las dislexias evolutivas y retraso lector, que se producen en los niños que por alguna razón no logran desarrollar algunos de los componentes del sistema.

Norton et al. (2015, como se citó en Fonseca, Corrado, Lasala et al. 2019) describen

que “la dislexia del desarrollo se presenta como una dificultad en lectura en niños y adultos que se encuentran dentro de los parámetros esperados en cuanto a inteligencia, motivación y exposición a la enseñanza de la lectura” (p.86).

Cuetos (2010) resalta la importancia del estudio de las dislexias adquiridas desde una perspectiva teórica, ya que, al presentarse en adultos que ya tenían la habilidad lectora, resulta más claro identificar que componentes están afectados y cuáles no. Esto ofrece la oportunidad de profundizar en la comprensión de cada componente.

En el contexto de nuestra investigación, nos enfocaremos en las dislexias evolutivas y el retraso lector, ya que los niños afectados por estos trastornos del desarrollo presentan dificultades en tareas de conciencia fonológica y denominación (Fonseca, Corrado, Lasala et al., 2019), predictores de la lectura fluida.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Defior y Serrano (2011) sostienen que las tres habilidades fonológicas –conciencia fonológica, conocimiento alfabético, velocidad de denominación- están estrechamente vinculadas con la adquisición de la lectura, por lo tanto, los buenos lectores muestran un desarrollo adecuado de estas habilidades, mientras que los malos lectores presentan deficiencias en todas ellas en mayor o menor medida.

Justamente, la hipótesis de doble déficit, propuesta por Wolf y Bower (1999, como se citó en Fonseca, Corrado, Pujals et al. 2019), afirma que los niños con dificultades en la lectura pueden presentar bajo rendimiento en una o ambas habilidades, desafiando así la "conceptualización unidimensional" de las dificultades lectoras que presupone que los niños disléxicos solo tienen problemas en el procesamiento fonológico (Fonseca, Corrado, Pujals et al., 2019).

Wolf (2008), sostiene que no hay una forma de dislexia, sino que hay una sucesión de dificultades del desarrollo lector que son el reflejo de todos los elementos que componen la lectura y el sistema de escritura específico de cada idioma.

Por lo tanto, conocer las fases del proceso lector y las diferentes operaciones cognitivas

necesarias para leer y comprender un texto facilita la detección de posibles dificultades lectoras (Wolf, 2008; Cuetos, 2012).

Defior y Serrano (2011) señalan que las personas con dislexia tienen, además de problemas en el procesamiento fonológico explícito, dificultades en el manejo de información fonológica implícita. Dichos problemas que se manifiestan en habilidades deficientes de memoria verbal a corto plazo y en las capacidades de acceso rápido a la información fonológica almacenada en la memoria a largo plazo (Wagner y Torgesen, 1987. Como se citó en Defior y Serrano, 2011).

Sabiendo, como explica Cuetos (2010), que los procesos de reconocimiento de palabras se terminan automatizando y en cambio, los de comprensión de texto siempre va a requerir un mayor aporte de los recursos cognitivos, se puede entender que algunos niños, aunque leen perfectamente las palabras no logran llegar a la comprensión del texto porque no disponen de las estrategias necesarias. Y en otros casos, los problemas de comprensión aparecen porque no se han logrado automatizar los procesos básicos, lo que lleva a estos niños a utilizar muchos de los recursos atencionales que necesitaría para los procesos superiores.

### ***Relación entre los Predictores de la Lectura y las Dificultades Asociadas:***

**Conciencia Fonológica y Precisión Lectora.** Dado a que la capacidad lectora y el procesamiento fonológico están interrelacionados, es evidente que una disminución en la habilidad para procesar fonemas conducirá a un déficit en la lectura (Lorenzo, 2001).

Es evidente que la conciencia fonológica desempeña un importante papel en el reconocimiento de las palabras, lo cual es fundamental para la adquisición de la lectoescritura; sin embargo, su influencia no se extiende a la comprensión lectora (Defior y Serrano, 2011). Dichos autores señalan que luego de varias décadas de investigaciones, parecería que las habilidades de conciencia fonológicas son más relevantes en las primeras fases del proceso de lectura, por esta razón afirman que estarían más vinculadas

con la precisión lectora (Defier y Serrano, 2011).

**Conocimiento Alfabético y Comprensión Lectora.** La rapidez con la que los niños pequeños pueden acceder al significado de las palabras individuales, puede limitar, al menos temporalmente, su comprensión lectora (Fonseca et al., 2009).

Según Abusamra et al. (2021) la habilidad para reconocer palabras tiene un impacto constante e inevitable en la comprensión lectora. No obstante, la relación entre estas habilidades es necesaria pero no suficiente. Una decodificación eficiente es un requisito muy importante para entender un texto, pero no garantiza la comprensión de su significado global. Esto resalta la importancia de estudiar los mecanismos involucrados en el reconocimiento de palabras y su desarrollo, ya que constituye uno de los principales objetivos para entender los procesos implicados en la lectura, los pasos que guían su adquisición y las dificultades que enfrentan muchos niños al leer.

**Velocidad de Denominación y Fluidez Lectora.** La velocidad de denominación, como habilidad para nombrar rápidamente estímulos familiares, se ha relacionado con la fluidez lectora y la comprensión del texto en idiomas con ortografía transparente. Varios estudios han destacado esta relación, demostrando que una velocidad de denominación más rápida está asociada con una lectura más fluida y precisa (Nikolopoulos et al., 2006; van den Bos, Zijlstra y Spelberg, 2002, como se citó en Seijas, 2017).

La velocidad de denominación tiene una incidencia directa tanto en los procesos de decodificación y acceso léxico, procesos responsables de la automatización, como en los procesos implicados en la fluidez lectora que redundan en la comprensión de textos (Fonseca, 2022).

La conexión entre la velocidad de denominación y la fluidez lectora se ha observado en diversas investigaciones. Por ejemplo, un estudio realizado por Ferroni et al. (2019) encontró que los niños con dificultades en la velocidad lectora también tenían un desempeño más bajo en pruebas de denominación rápida en comparación con aquellos que no presentaban

dificultades. Estos hallazgos respaldan la idea de que la velocidad de denominación puede predecir la eficacia lectora (Di Filippo et al., 2005; Georgiou, Parrila y Kirby, 2006; Kirby, Parrila y Pfeiffer, 2003, como se citó en Cuetos, 2010).

Según Fumagalli et al. (2017a), la velocidad de denominación ejerce una influencia directa en la fluidez lectora. Esto se debe a que la lectura de un texto implica un proceso complejo que abarca no solo habilidades de decodificación, sino también aspectos relacionados con la automatización de estos procesos. Esta relación directa entre la velocidad de denominación y la fluidez se refleja en la capacidad del lector para procesar rápidamente la información y mantener un ritmo fluido en la lectura del texto.

Disponer de esta información es crucial, sostienen Fumagalli et al. (2017a), ya que facilita la selección más precisa de las variables que guardan una relación directa con la fluidez lectora. A partir de los resultados obtenidos, sería conveniente que una batería diseñada para evaluar el constructo de fluidez incluyera tareas que proporcionen medidas de velocidad de denominación, acceso léxico y decodificación, así como medidas de precisión y velocidad en la lectura de palabras dentro del contexto de un texto, junto con medidas de comprensión (Fumagalli et al., 2017a).

En una investigación adicional realizada por Fumagalli et al. (2017b), se encontró que las mediciones del Rapid Automated Naming (RAN) alfanumérico, analizadas de forma independiente, presentan una correlación con la precisión en la lectura tanto de palabras como de no palabras. Estos indicadores son representativos del nivel léxico de la fluidez lectora. Este descubrimiento sugiere que la fluidez lectora implica procesos cognitivos complejos que requieren una coordinación armoniosa.

Además, se observa que las mediciones a nivel subléxico, como el RAN alfanumérico y el RAN total, están relacionadas con aspectos léxicos y textuales, lo que proporciona una comprensión más completa de la influencia de la automatización en la fluidez lectora (Fumagalli et al., 2017b). Por lo tanto, se concluye que tanto el tiempo empleado en la lectura del texto como la

precisión en la identificación de palabras en el mismo son predichos por el Rapid Automatized Naming (RAN) total, así como por la lectura precisa de palabras y no palabras. Además, se destaca que las mediciones de comprensión también afectan al tiempo empleado en la lectura del texto (Fumagalli et al., 2017b).

Suarez- Coalla et al. (2013) también realizaron un estudio donde la denominación rápida resultó ser la tarea más relacionada con la velocidad lectora, lo que indica que, para leer de forma fluida, no solo basta con tener buena capacidad para manipular fonemas y conocer el código alfabético, sino que también es importante la velocidad en el acceso al léxico.

### ***Conceptualización del Diagnóstico Lector***

La teoría, la evaluación y la intervención forman una unidad indivisible cuando se aborda la solución de problemas que impactan el desarrollo humano, como es el caso de los problemas de lectura. En este sentido, una evaluación precisa del problema es fundamental para una intervención adecuada. Al mismo tiempo, para formular hipótesis que orienten los procesos de evaluación e intervención, es imprescindible contar con un marco teórico que los sustente (Defior, 2006).

Cuetos (2010) argumenta que el objetivo principal al evaluar a los niños con dificultades para aprender a leer es identificar los procesos que no logran desarrollar y que son la causa de sus trastornos de lectura. Sin embargo, según el autor, la mayoría de los test de lectura no persiguen este objetivo, sino que se limitan a confirmar o descartar si un niño tiene problemas de lectura, sin buscar las causas subyacentes de estas dificultades.

Tal como se ha señalado a lo largo de esta investigación teórica, la lectura implica la activación tanto de mecanismos generales, relacionados con habilidades lingüísticas, cognitivas y conocimientos previos, como de mecanismos específicos indispensables y propios de la actividad lectora, tales como el reconocimiento de palabras escritas (Defior, 2006). Siguiendo esta teoría, Defior (2006) clasifica a los diferentes tipos de lectores según las habilidades o déficits que manifiestan. Los buenos lectores se caracterizan por puntuar alto en

ambos tipos de mecanismos, tanto generales como específicos. Los lectores hiperdisléxicos y los malos comprendedores muestran un alto rendimiento en las habilidades específicas, pero un bajo desempeño en la comprensión. Los disléxicos, por otro lado, poseen un buen dominio del lenguaje oral, pero presentan serias dificultades en el reconocimiento de palabras.

Finalmente, los lectores retrasados pueden tener conocimientos específicos, pero una baja competencia lingüística, dependiendo su rendimiento de los mecanismos compensatorios que hayan desarrollado para suplir estas deficiencias.

Basándose en la teoría de doble déficit de las dificultades lectoras (Wolf y bower, 1999, como se citó en Fonseca, Corrado, Pujals et al. 2019) también clasifican a los lectores en tres categorías: aquellos sin dificultad, quienes obtienen un rendimiento medio o superior en ambas tareas relacionadas con la lectura y adquieren la habilidad con relativa facilidad; aquellos con un solo déficit, que pueden presentar dificultades fonológicas o de velocidad de denominación; y aquellos con doble déficit, cuyo rendimiento es bajo en ambas tareas y enfrentan mayores dificultades para aprender a leer.

Cuetos (2010) sostiene que para realizar un diagnóstico preciso es fundamental contar con un modelo de lectura que permita interpretar las dificultades que presenta el niño. Esto implica comprender todos los procesos involucrados en la lectura y las consecuencias que puede acarrear el malfuncionamiento de alguno de ellos. Desde esta perspectiva, que propone Cuetos (2010), la evaluación tiene como finalidad verificar cuales procesos funcionan correctamente y cuáles no, más que simplemente confirmar la presencia de dificultades lectoras. Para lograrlo, se deben examinar todas las capacidades cognitivas relacionadas con la lectura. Además, la evaluación lectora debe completarse con pruebas de inteligencia y aptitudes, para determinar si los problemas son específicos de la lectura, o afectan otras habilidades cognitivas, lo que podría indicar un trastorno de aprendizaje general o incluso de una deficiencia intelectual.

Wolf (2008), añade que la medición de la conciencia fonológica y de la velocidad de

denominación son los dos mejores predictores del fracaso lector, y que los niños que muestran dificultades en estos aspectos requieren una intervención intensiva desde el inicio.

En cuanto a la evaluación de la conciencia fonológica Defior y Serrano (2011) sugieren que se puede realizar mediante tareas que involucren los distintos niveles de procesamiento de esta habilidad, ya sea a nivel palabra, sílaba, unidad intrasilábica o fonema, y con variadas actividades como clasificar, contar, sustituir o eliminar entre otras.

El método utilizado para evaluar la velocidad de denominación se basa principalmente en mostrar estímulos visuales tales como imágenes de objetos, colores, letras o números, los cuales deben ser nombrados lo más rápidamente posible, registrándose el tiempo que el sujeto tarda en hacerlo (Defior y Serrano, 2011).

Wolf (2008) destaca que la intervención con niños disléxicos o con retraso lector debería considerar el desarrollo de cada uno de los elementos que conforman el proceso de lectura, desde los perceptivos y fonológico hasta los semánticos y morfológicos, así como sus interrelaciones, su fluidez y su integración en la comprensión. Defior (2006) también enfatiza la relevancia de disponer de un modelo sólido del desarrollo normal para llevar a cabo una evaluación eficaz de los problemas de lectura, lo cual es esencial para implementar una intervención adecuada.

Abusamra et al. (2021) también subrayan la relevancia de la prosodia en la evaluación de las habilidades lectoras, ya que los aspectos prosódicos contribuyen significativamente al proceso de lectura, y en particular a la comprensión lectora. Una dificultad en la adquisición de estas habilidades prosódicas puede convertirse en un obstáculo importante en el aprendizaje de la lectura.

Las ideas de los autores aquí citados sobre el diagnóstico de las dificultades lectoras, basado en un modelo de lectura que comprenda cada parte del proceso y los componentes necesarios para alcanzar la lectura fluida y comprensiva, coinciden con uno de los supuestos fundamentales de esta investigación.

El conocimiento profundo sobre cómo aprendemos a leer según Wolf (2012), permite identificar los predictores de la lectura e incorporarlos en los procesos diagnósticos, facilitando así la detección precoz de posibles dificultades y una intervención más rápida y efectiva para mejorarlas.

### ***Detección Precoz de las Dificultades en la Velocidad de Denominación***

Las dificultades de lectura muchas veces están asociadas a problemas sutiles en el desarrollo del lenguaje, que no se detectan fácilmente. Por lo que suelen pasar desapercibidas a padres y profesores, pero pueden ser identificadas con evaluaciones y observaciones más detalladas.

Escobar y Rosas (2018) sugieren que la evaluación de la velocidad de denominación es una herramienta rápida y efectiva para identificar a estos niños, especialmente aquellos con dificultades relacionadas con la fluidez y la automatización lectora. Además, la capacidad de predicción de la velocidad de denominación se basa en la rápida activación de procesos y subprocesos lectores, lo que la convierte en una medida valiosa para el diagnóstico y la prevención de problemas lectores (Norton et al., 2012, como se citó en Fonseca, Corrado, Pujals et al., 2019).

Defior y serrano (2011), señalan que la velocidad de nombramiento, en especial la de las letras, es un indicador temprano de la velocidad con que se leen las palabras y constituye un predictor significativo de la fluidez lectora.

Una intervención temprana, facilitada por la detección precoz de los trastornos de la lectura, conduce a mejores resultados en el tratamiento (Schneider, Roth, y Ennemoser, 2000, como se citó en Fernández y Lamas, 2018).

López-Escribano et al. (2014) concuerda en que la velocidad de denominación es un

importante predictor capaz de detectar posibles problemas de lectura y también discriminar entre buenos lectores y lectores con dificultades. Remarca que, al estar relacionado con la fluidez lectora, este predictor es una medida útil y válida para el diagnóstico y para la prevención de los problemas lectores.

Por lo tanto, es crucial desarrollar pruebas que puedan identificar a los niños en riesgo de presentar dificultades en la lectura para proporcionarles la atención necesaria de manera oportuna (Fernández y Lamas, 2018).

### ***Instrumentos de Evaluación de la Velocidad de Denominación: Tipos, Funciones e Impacto***

Como se ha señalado previamente y respaldado con evidencia de investigaciones y teorías, la disponibilidad de instrumentos de evaluación específicos para medir la velocidad de denominación en niños pequeños es limitada en nuestro país. Aunque existen numerosas pruebas diagnósticas que son efectivas para detectar dificultades en la conciencia fonológica, son escasas las que permiten identificar el desempeño en la denominación rápida (Fonseca, Corrado, Pujals et al., 2019).

Esta carencia subraya la necesidad de desarrollar instrumentos de evaluación adaptados al contexto lingüístico y cultural local, que aborden de manera efectiva la evaluación de la velocidad de denominación en niños hispanohablantes. En este sentido, investigadores como A. Fernández y L. Lamas (2018) han reflexionado sobre la importancia de contar con pruebas diseñadas específicamente para esta población, que sean breves, portátiles y con propiedades psicométricas bien establecidas.

Con el objetivo de cubrir esta necesidad, Fernández y Lamas (2018) han desarrollado el Test de Velocidad de Denominación, inicialmente dirigido a niños de escuelas primarias y posteriormente adaptado para niños de sala preescolar hasta tercer grado de escuelas públicas en Argentina (Fernández y Lamas, 2020).

Además, en respuesta a la falta de herramientas para evaluar habilidades prelectoras,

Fonseca, Corrado, Lasala et al., 2019 et al. (2019) llevaron a cabo una investigación para adaptar al español la prueba de denominación RAN/RAS (Rapid Automatized Naming/Rapid Alternating Stimulus) y determinar su correlación con las pruebas de lectura, estableciendo su valor predictivo desde preescolar hasta tercer año de primaria.

Basándose en el modelo teórico de Maryanne Wolf y Marta Denkla (Wolf, 2005, como se citó en Fonseca Corrado, Pujals et al., 2019), esta investigación condujo al desarrollo del Test de Denominación Rápida –TDR-, con el propósito de obtener datos normativos de tareas de denominación rápida y automática, con el fin de ser utilizados como herramienta de predicción temprana del rendimiento lector en la población hispanohablante (Fonseca Corrado, Pujals et al., 2019).

A continuación, se describirán las características de cada prueba de manera detallada, y posteriormente se presentarán en una tabla, lo que permitirá obtener una visión más clara y concisa de sus principales aspectos.

**Test de Velocidad de Denominación (TVD).** El TVD, desarrollado por Fernández y Lamas (2018, 2020) ha demostrado contar con índices satisfactorios de confiabilidad y validez, lo que respalda su precisión y consistencia en la medición.

**Instrumento.** El Test de Velocidad de Denominación (TVD) se aplica de manera individual y consiste en que el sujeto nombre 50 estímulos lo más rápido posible, evitando cometer errores. Los estímulos son cinco dibujos diferentes (casa, caballo, conejo, cuchillo y mesa), repetidos 10 veces y distribuidos de forma aleatoria en una hoja tamaño A3. Durante la prueba, se registra tanto el tiempo que tarda la persona en nombrar todos los estímulos como el número de errores cometidos. Antes de la prueba principal, se realiza un ensayo con dos filas de 10 estímulos (Fernández y Lamas, 2020).

**Población.** El TVD está dirigido a niños en edad escolar, especialmente aquellos que están en proceso de aprendizaje de la lectura (generalmente entre 5 y 12 años). Es útil tanto en

el diagnóstico precoz de dificultades lectoras como en la evaluación de lectores que ya presentan problemas de fluidez (Fernandez y Lamas, 2020).

**Procedimiento.** La evaluación debe llevarse a cabo en un entorno tranquilo y bien iluminado. El evaluador le pedirá al sujeto que nombre los estímulos presentados lo más rápido posible.

El principal índice utilizado para el análisis de los datos es el tiempo, medido en segundos, que el niño emplea para completar la prueba. Este tiempo servirá como base para evaluar la rapidez de denominación del sujeto (Fernández y Lamas, 2020).

**Evaluación e Interpretación.** Los resultados obtenidos en cuanto a tiempo y precisión se comparan con normas específicas para la edad y el nivel escolar del niño. Un rendimiento bajo en la velocidad de denominación o un elevado número de errores puede ser indicativo de una dificultad en el procesamiento fonológico, uno de los principales marcadores de la dislexia. Por lo tanto, el Test de Velocidad de Denominación (TVD) está diseñado para ser utilizado como una herramienta de cribado (screening) en la detección temprana de niños en riesgo de desarrollar dislexia o retraso lector (Fernandez y Lamas, 2020).

**Validación.** El TVD de Fernández y Lamas (2020) ha sido validado en poblaciones argentinas, con normativas locales que permiten realizar una evaluación ajustada al contexto cultural y educativo del país. Es una herramienta confiable para la detección de dificultades en el aprendizaje de la lectura.

**Importancia del TVD.** Fernández y Lamas (2020) consideran que el TVD podría ser en una herramienta valiosa para los profesionales en el ámbito psicopedagógico y neuropsicológico, ya que proporciona una medición objetiva de la velocidad de procesamiento fonológico, esencial en la lectura.

El Test de Velocidad de Denominación (TVD) es una prueba breve y portátil, que ha demostrado contar con propiedades psicométricas satisfactorias para la evaluación de la velocidad de denominación en niños hispanohablantes. Esto permitiría realizar diagnósticos

tempranos y planificar intervenciones específicas para mejorar la fluidez lectora, aspecto crucial en la prevención de problemas más complejos en el desarrollo lector (Fernandez y Lamas, 2018).

**Desventaja y Limitaciones del TVD.** Fernández y Lamas (2020) afirman que entre las limitaciones del Test de Velocidad de Denominación (TVD) se destaca que, al enfocarse principalmente en la evaluación de la velocidad de denominación, su capacidad para identificar riesgos está centrada en dificultades relacionadas con la identificación grafema-fonema. No abarca otros posibles problemas, como los fallos en la comprensión lectora. Además, dado que es una tarea sencilla influenciada por el desarrollo cognitivo del niño (a mayor edad, menor tiempo en completar la prueba), su sensibilidad puede variar a lo largo de las diferentes etapas evolutivas.

**Test de Denominación Rápida (TDR).** El TDR es una herramienta para detectar posibles dificultades en la adquisición de la lectura que fue el resultado de una investigación llevada a cabo por el grupo LEAN, conformado por diferentes profesionales de la Psicopedagogía y de la Biología. Es una prueba neurocognitiva estandarizada, confiable y objetiva que evalúa velocidad de denominación (Fonseca, Corrado, Pujals et al., 2019).

**Instrumento.** El Test de Denominación Rápida (TDR) es según Fonseca, Corrado, Pujals et al. (2019), una prueba que se aplica en forma individual y se compone de tareas que miden la velocidad de denominación a través de varios subtest, organizados en distintas láminas. El TDR incluye:

- Cuatro subtest presentados en cuatro láminas diferentes, cada una con 50 estímulos que abarcan objetos, colores, números y letras.
- Dos subtest de estímulos alternados, presentados en dos láminas: una con letras y números, y otra con letras, números y colores de manera alternada.

Estas tareas permiten evaluar la rapidez y precisión en la denominación de diferentes tipos de estímulos.

**Población.** El TDR se puede aplicar como parte de una evaluación breve a niños de 5 años a 8 años y 11 meses, que son niños que se encuentran transitando el último año del nivel inicial y los primeros años del nivel primario (Fonseca, Corrado, Pujals et al., 2019).

**Procedimiento.** Fonseca, Corrado, Pujals et al. (2019) enfatizan que la prueba debe ser administrada por profesionales capacitados, quienes deben leer el manual y realizar ensayos previos para familiarizarse con el instrumento antes de aplicarlo. Es fundamental disponer de un espacio adecuado, tranquilo y libre de distracciones que puedan interferir con la tarea. Las láminas deben presentarse en el orden indicado por la hoja de registro, y se deben llevar a cabo los ítems de ensayo de cada lámina para asegurar que el evaluado reconoce correctamente los nombres de los estímulos y para que se habitúe a la tarea. La prueba no debe ser administrada a niños que no logran identificar correctamente algunos de los estímulos. El examinador deberá anotar en la hoja de registro el tiempo, expresado en segundos, que utiliza el niño para nombrar todos los estímulos presentados, así como también, tomar nota de los errores y autocorrecciones que realice (Fonseca, Corrado, Pujals et al., 2019).

**Evaluación e Interpretación.** Una vez completada la hoja de registro, Fonseca, Corrado, Pujals et al. (2019) explican que se procede con la puntuación. Se consultan los tiempos en la sección de baremos para obtener el resultado final en percentiles. En el caso de los niños de 5 años, solo se disponen de baremos para las pruebas de objetos y colores, ya que muchos niños de esa edad en Argentina no están familiarizados con la nominación de números y letras. Esto fue observado por Fonseca, Corrado, Pujals et al. (2019) durante la prueba piloto.

El propósito del test es evaluar la velocidad de denominación en español de objetos familiares, colores, letras, números y estímulos alternados presentados de forma visual. Este instrumento no está diseñado para medir el vocabulario, sino para evaluar la capacidad de recuperar palabras frecuentes del léxico mental (Fonseca, Corrado, Pujals et al., 2019). Los

autores, Fonseca, Corrado, Pujals et al. (2019), destacan que el desempeño en estas tareas refleja la rapidez con la que el cerebro puede integrar procesos visuales y lingüísticos, lo cual se correlaciona de manera significativa con las habilidades lectoras en distintos niveles escolares.

Por lo tanto, un buen rendimiento en estas pruebas significa que el niño tiene la capacidad para recuperar con facilidad etiquetas verbales de los estímulos visuales, lo cual se asocia con un buen desempeño en el proceso de lectura y es considerado un predictor fiable de su éxito (Fonseca, Corrado, Pujals et al., 2019). Por el contrario, una puntuación baja sugiere dificultades para recuperar una representación fonológica a partir de un estímulo visual, lo que puede predecir un bajo rendimiento en lectura fluida hacia cuarto año de la educación primaria. La lentitud en la denominación es también un indicador temprano de dislexia (Fonseca, Corrado, Pujals et al., 2019).

Fonseca, Corrado, Pujals et al. (2019) señalan que las puntuaciones bajas pueden reflejar una lentitud en la maduración de los sistemas perceptual, cognitivo y/o lingüístico de los niños. En cuanto a una puntuación baja en las pruebas de estímulos alternados, los autores afirman que está vinculada con una falta de eficacia de los procesos atencionales y con dificultades en la inhibición de respuestas.

**Tipificación.** Los baremos del test se basan en una muestra de niños provenientes de escuelas públicas y privadas de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Fonseca, Corrado, Pujals et al., 2019).

**Validación.** Para obtener evidencias de validez de constructo, se realizaron correlaciones entre las medidas de denominación rápida por grado escolar. Además, para determinar la validez de criterio concurrente, se llevaron a cabo correlaciones entre las medidas de denominación rápida y las habilidades de lectura de palabras y seudopalabras. Finalmente, se establecieron los baremos correspondientes a cada grado escolar, proporcionando así una referencia precisa para evaluar el rendimiento en función del nivel académico de los niños

(Fonseca, Corrado, Pujals et al., 2019).

**Importancia del TDR.** Fonseca, Corrado, Pujals et al. (2019) afirman que este instrumento facilita la detección temprana de niños en riesgo de desarrollar dificultades lectoras. Además, permite evaluar los procesos subyacentes a la velocidad de nombrado y la fluidez lectora, así como el desarrollo, funcionamiento y eficiencia del sistema de recuperación léxica, lo que contribuye a un diagnóstico más preciso de las dificultades en la lectura.

**Desventajas y Limitaciones del TDR.** Aunque esta prueba es una herramienta valiosa en la evaluación de dificultades lectoras, como cualquier instrumento de evaluación, presenta algunas desventajas y limitaciones que deben tenerse en cuenta para garantizar un uso adecuado y contextualizado. Las limitaciones en cuanto a su capacidad para ofrecer una evaluación integral, la influencia de factores externos y la necesidad de adaptaciones culturales deben tenerse en cuenta para obtener resultados precisos y relevantes, por lo cual debe ser utilizado como parte de una evaluación más amplia que contemple otros aspectos del aprendizaje lector (Fonseca, Corrado, Pujals et al. 2019).

### ***Comparación de los Instrumentos de Evaluación para la Velocidad de Denominación***

La tabla 1 presenta una comparación entre los dos instrumentos actualmente disponibles en nuestro país para evaluar específicamente la velocidad de denominación, junto con la prueba RAN/RAS (Rapid Automatized Naming/Rapid Alternating Stimulus) desarrollada por Wolf y Denkla en 2005, citada en Fonseca, Corrado, Pujals et al. (2019). Esta prueba sirvió como base para el diseño de ambos instrumentos.

Las medidas RAN/RAS, debido a su sencilla aplicación, pueden facilitar la identificación temprana de muchos niños con riesgo de desarrollar problemas de lectura, incluso antes de la edad en la que se adquiere dicha habilidad. (Defior y Serrano 2011)

**Tabla 1.**

*Comparación del test RAN/RAS con el TVD y TDR*

Características	RAN/RAS	TVD	TDR
Tipo de prueba	Individual	Individual	Individual
Aplicación	Niños, niñas y adolescentes de 5 a 18 años y 11 meses	Niños y niñas de 4 a 9 años	Niños y niñas de 5 a 8 años y 11 meses
Tipo de tarea	Nombrar objetos, colores, dígitos y letras presentados en forma de lista	Nombrar objetos o estímulos presentados en forma de imágenes.	Nombrar objetos y estímulos (colores, números y letras) de forma rápida y alternada, presentados visualmente
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluar la velocidad de denominación y el procesamiento de información visual y verbal.</li> <li>- Identificar dificultades en el procesamiento rápido y automático de información visual y verbal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluar la velocidad de denominación en niños hispanohablantes.</li> <li>-Identificar posibles dificultades en el proceso de denominación de objetos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluar la velocidad de denominación de: objetos familiares, colores, letras y números y estímulos alternados: letras/números/, letras/números/colores, presentados visualmente.</li> <li>- Identificar posibles dificultades en el proceso de denominación de objetos.</li> </ul>
Impacto	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Proporciona información sobre la rapidez y fluidez con la que el evaluado puede nombrar objetos o estímulos.</li> <li>-Permite detectar posibles problemas en el procesamiento del lenguaje, como disfluencias o dificultades léxicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Permite identificar riesgo de dificultades en el proceso de identificación grafema-fonema</li> <li>-Puede contribuir a la detección temprana de alteraciones del lenguaje y apoyar en la planificación de intervenciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Permite detectar tempranamente niños en riesgo de desarrollar dificultades de aprendizaje de la lectura.</li> <li>- Evaluar los procesos que se encuentran en la base de la velocidad de nombrado y la fluidez lectora.</li> <li>-Evaluar el desarrollo, el funcionamiento y la eficiencia del sistema de recuperación léxica.</li> <li>-Precisar el diagnóstico de las dificultades lectoras y diseñar intervenciones adecuadas.</li> </ul>
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluación rápida y sencilla</li> <li>-Aplicable a diferentes grupos de edad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluación rápida y sencilla</li> <li>- Propone tareas que los niños de nivel inicial pueden realizar con facilidad.</li> <li>-Proporciona baremos en la población de nuestro país</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluación rápida y sencilla</li> <li>-Propone tareas que los niños de nivel inicial pueden realizar con facilidad.</li> <li>-Proporciona baremos en la población de nuestro país.</li> </ul>
Desventajas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No evalúa otros aspectos del procesamiento lector.</li> <li>-No cuenta con baremos en la población hispanos hablantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No evalúa otros aspectos del procesamiento lector.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No evalúa otros aspectos del procesamiento lector</li> </ul>

Es importante señalar que la información presentada en la tabla está basada en la literatura citada y puede estar sujeta a cambios o actualizaciones futuras.

## **Capítulo 4: Método**

Para desarrollar el presente trabajo, de acuerdo a los objetivos planteados, se ha optado por una investigación teórico de revisión con un alcance fenomenológico de tipo exploratorio, siguiendo a Sampieri (2014) quien afirma que este tipo de alcance sirve para conocer más sobre fenómenos relativamente desconocidos o poco estudiados, indagar sobre nuevos problemas o identificar conceptos o variables promisorias. Es un tipo de investigación recomendada cuando el tema elegido ha sido poco explorado o no hay suficientes estudios previos (Sabino 1992).

### ***Criterios de Selección***

Para garantizar la relevancia y actualidad de la información revisada, se aplicaron los siguientes criterios de inclusión:

- Estudios realizados en Argentina, centrados en la evaluación de la velocidad de denominación en niños del nivel inicial (sala de 5) y del primer ciclo del nivel primario.
- Investigaciones que examinen la velocidad de denominación rápida como predictor de dificultades lectoras, incluyendo estudios longitudinales, descriptivos y experimentales.
- Publicaciones entre 2018 y 2023 que hayan utilizado herramientas validadas, como el Test de Velocidad de Denominación (TVD) o el Test de Denominación Rápida (TDR), adaptados al contexto argentino.

Se excluyeron estudios que no contaran con muestras representativas de la población infantil o que no estuvieran disponibles en español.

### ***Fuentes de Datos***

Para llevar a cabo la revisión se utilizaron fuentes de información secundarias, textos escritos como libros, investigaciones, artículos de revistas (Sautu 2005) que fueron buscados a través de fuentes virtuales como DOAJ (Directorio de revistas de acceso abierto), Google Académico, Redalyc (Redalyc Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), SCIELO (ScientificEletronic Library Online), Dialnet, como Google Scholar,

además de revistas académicas especializadas en psicopedagogía, neuropsicología y educación. Los términos de búsqueda empleados incluyeron velocidad de denominación, predictores de la lectura, dificultades lectoras, fluidez lectora, evaluación temprana, y Argentina. También se revisaron manuales y textos teóricos pertinentes, como los trabajos de Fonseca Corrado, Pujals et al. (2019) y Pascual Rossello (2017).

### ***Procedimiento de Análisis***

El proceso de análisis incluyó una lectura crítica de los estudios seleccionados, los cuales fueron categorizados en función de los siguientes criterios:

- Objetivos del estudio: identificación de la relación entre la velocidad de denominación y las dificultades lectoras.
- Instrumentos utilizados: evaluación de los métodos y pruebas aplicadas, como el TVD y el TDR.
- Resultados: interpretación de los hallazgos en cuanto a la capacidad predictiva de la velocidad de denominación sobre el rendimiento lector.

El análisis cualitativo permitió identificar similitudes y diferencias en los resultados, brindando una visión global sobre la importancia de la velocidad de denominación en la detección temprana de dificultades lectoras.

## Capítulo 5: Conclusiones

Con la presente investigación de revisión bibliográfica se ha podido corroborar la importancia de la velocidad de denominación rápida como un predictor clave de las dificultades lectoras, en especial en lo que respecta a la fluidez y precisión lectora. A lo largo de este estudio se ha evidenciado que una velocidad de denominación más lenta se correlaciona con problemas en la precisión lectora y, en última instancia, con dificultades en la comprensión lectora (Fonseca, Corrado, Pujals et al., 2019). Esto refuerza la importancia de incorporar evaluaciones sistemáticas de la velocidad de denominación en los primeros años de la escolarización para detectar tempranamente a los niños en riesgo de desarrollar dislexia o dificultades relacionadas.

La comprensión profunda de los procesos de aprendizaje de la lectura permite identificar de manera precisa aquellos factores que pueden estar fallando, como lo indica Cuetos (2010). Este enfoque no se limita a confirmar la presencia de dificultades lectoras, sino que busca comprender cuáles procesos subyacentes están funcionando correctamente y cuáles requieren atención. Es precisamente esta capacidad de identificar problemas específicos lo que hace que la evaluación de los predictores de lectura sea esencial en cualquier diagnóstico psicopedagógico.

La base teórica como los estudios revisados, tanto a nivel internacional como en el contexto argentino, han destacado que la denominación rápida no solo es fundamental en el proceso de adquisición de la lectura, sino que su evaluación temprana puede prevenir problemas más graves en el desarrollo académico de los niños. Herramientas como el Test de Velocidad de Denominación (TVD) y el Test de Denominación Rápida (TDR), adaptadas a la población argentina, han mostrado ser instrumentos confiables para identificar estas dificultades (Fernández y Lamas, 2018; Tapia Montesino, 2019).

Asimismo, se ha subrayado la necesidad de incluir la evaluación de la velocidad de denominación en los protocolos diagnósticos en el ámbito escolar, permitiendo intervenciones

pedagógicas más ajustadas a las necesidades individuales de los estudiantes (Morello García y China, 2014). Estos predictores, cuando se incluyen en los procesos de evaluación, permiten no solo una intervención temprana, sino también una planificación más eficaz de las estrategias pedagógicas. Como lo destaca Defior (2006), un marco teórico sólido es esencial para guiar tanto la evaluación como la intervención, asegurando que los procesos de aprendizaje de la lectura sean abordados con una base científica y estructurada. Las intervenciones tempranas basadas en estos indicadores predictivos tienen el potencial de mejorar significativamente el rendimiento lector y, por ende, prevenir el fracaso escolar.

Además, como indica Wolf (2008), el conocimiento profundo sobre "cómo aprendemos a leer" facilita la detección precoz de dificultades lectoras, lo cual es fundamental para una intervención rápida y efectiva. La comprensión de los predictores tempranos, junto con la implementación de pruebas estandarizadas, permitirá prevenir complicaciones subsiguientes en el proceso lector, como menciona Beltrán Llera et al. (2006), quienes destacan que estos predictores pueden prevenir dificultades antes de que se presenten.

En conclusión, esta investigación ha logrado responder al interrogante inicial, cumpliendo con el objetivo principal y validando las hipótesis planteadas. A través de la base teórica y los estudios realizados, se ha evidenciado la relevancia de la velocidad de denominación rápida como un factor determinante en el desarrollo de la fluidez lectora y la comprensión. La inclusión de estos predictores claves en los procesos diagnósticos escolares no solo es una herramienta para la detección temprana de dificultades lectoras, sino también una medida preventiva, ya que promover y automatizar estas habilidades tendrá un impacto positivo en el desarrollo académico de los estudiantes en los aprendizajes posteriores. La identificación oportuna de estos predictores permite intervenciones más ajustadas y personalizadas, evitando así que los problemas de lectura se conviertan en barreras para el éxito académico (Fonseca, Corrado, Pujals et al., 2019).

El presente trabajo refuerza la idea de que evaluar los predictores tempranos de la lectura

debería ser una práctica estándar en los sistemas educativos, permitiendo así que los niños en riesgo reciban el apoyo necesario de manera temprana y efectiva (Fernández y Lamas, 2018).

Es fundamental ampliar la difusión y el uso de estos instrumentos en las instituciones educativas del país, para que docentes y profesionales de la psicopedagogía puedan intervenir de manera más efectiva en la mejora de la fluidez lectora, contribuyendo al desarrollo académico integral de los estudiantes (Fonseca, Corrado, Pujals et al., 2019). Además, se destaca la importancia de la velocidad de denominación como un indicador temprano de las dificultades en el aprendizaje de la lectura, lo que abre la puerta a futuros estudios y desarrollos instrumentales en el ámbito de la educación y la psicopedagogía en Argentina.

## **Capítulo 6: Aportes y Contribuciones de la Investigación**

Este trabajo de investigación brinda una revisión exhaustiva de estudios realizados en Argentina, lo cual permite adaptar el conocimiento sobre la velocidad de denominación rápida a la realidad educativa del país. Al estar centrado en poblaciones de escuelas públicas y privadas, aporta datos específicos que pueden ser útiles para políticas educativas nacionales y para la implementación de herramientas diagnósticas en el ámbito escolar.

Además, este estudio de revisión ofrece una contribución a la detección temprana, ya que pone de relieve la importancia de la velocidad de denominación como un predictor temprano de las dificultades lectoras. Este enfoque permite sensibilizar a docentes y profesionales de la psicopedagogía sobre la necesidad de realizar evaluaciones tempranas para prevenir problemas mayores como el fracaso escolar o la dislexia, lo que refuerza la importancia de las intervenciones pedagógicas oportunas.

Otro de los aportes que se pueden ver en este trabajo es la integración de herramientas locales, al analizar instrumentos como el Test de Velocidad de Denominación (TVD) y el Test de Denominación Rápida (TDR), el estudio no solo evalúa la validez de estos en la identificación de dificultades lectoras, sino que también refuerza la necesidad de ampliar su uso en el sistema educativo argentino, adaptando estas pruebas a las condiciones locales.

Por último, se puede destacar que la investigación ofrece un análisis profundo de la literatura existente sobre la velocidad de denominación y su impacto en la fluidez lectora, lo que contribuye a una comprensión integral de los procesos cognitivos subyacentes a las dificultades lectoras. Este enfoque teórico sirve como base para futuras investigaciones y desarrollos metodológicos en el campo de la psicopedagogía.

## Capítulo 7: Limitaciones de la Investigación

En cuanto a las limitaciones que presenta la investigación podemos resaltar las siguientes:

- Limitaciones metodológicas inherentes a las revisiones bibliográficas: Al tratarse de una investigación teórica de revisión bibliográfica, no se realiza un trabajo empírico original. Esto limita la capacidad para obtener datos directos sobre la velocidad de denominación en poblaciones específicas, ya que el estudio se basa en datos secundarios de investigaciones previas. La falta de recolección de datos propios puede hacer que los resultados sean menos generalizables.
- Diversidad de enfoques metodológicos en los estudios revisados: Los estudios analizados pueden utilizar diferentes enfoques metodológicos, lo que puede dificultar la comparación directa de los resultados. Las diferencias en las herramientas de evaluación, las poblaciones estudiadas o las edades de los participantes pueden afectar la homogeneidad de los hallazgos y limitar las conclusiones sobre la relación entre velocidad de denominación y dificultades lectoras.
- Foco limitado en aspectos socioculturales: Aunque se mencionan diferencias entre escuelas públicas y privadas, el estudio no profundiza lo suficiente en cómo factores socioculturales más amplios, como el nivel socioeconómico, pueden afectar la velocidad de denominación. Este aspecto podría haber sido explorado más a fondo para entender las disparidades en el desarrollo lector en distintos contextos sociales.
- Falta de seguimiento longitudinal: Los estudios revisados no ofrecen, en su mayoría, datos longitudinales sobre cómo la velocidad de denominación rápida predice el rendimiento lector a lo largo del tiempo. La inclusión de estudios longitudinales permitiría comprender mejor el desarrollo de las dificultades lectoras y la eficacia de las intervenciones tempranas en el largo plazo.

## REFERENCIAS

Abusamra V., Cartoceti R., Raiter A., y Ferreres A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico (San Pablo)* 39, 352-361.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5161437.pdf>

Abusamra, V., Cartoceti, R.V., Ferreres, A., Beni, R., y Cornoldi, C. (2009). La comprensión de textos desde un enfoque multicomponencial: El test “Leer para Comprender”. *Ciencias Psicológicas*, 3, 193-200.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3984107>

Abusamra, V., Chimenti, A., Tiscornia, S. (2021). La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos. Tilde editora.

Abusamra, V., Chimenti, M., Difalcis, M., Vinacur, T. (2024). Lectura y escritura en los primeros años de la escuela primaria. Una sistematización de experiencias de evaluación de la alfabetización inicial en el contexto iberoamericano. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <http://dx.doi.org/10.18235/0013220>

Allende, M. y Wernli, A. (2021). Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018 [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica Argentina].

<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13807>

Arista, G., Fonseca, L., y Calzolari, A. (2023). Rdislex: test rápido para riesgo de dislexia en niños prelectores y lectores iniciales. Prueba piloto. *Journal of Applied Cognitive Neuroscience*, 4(1), 1-18. <https://doi.org/10.17981/JACN.4.1.2023.4>

Barreyro, J. P., Formoso, J., Alvarez-Drexler, A., Leiman, M., Fernández, R., Calero, A., Fumagalli, J., y Injoque-Ricle, I. (2020). Comprensión de narraciones en niños de 5

y 6 años: Efectos de la memoria de trabajo verbal y la atención sostenida.

Interdisciplinaria, 37(1). <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.16>

Beltrán Llera, J., López Escribano, C., y Rodríguez Quintana, E. (2006). Precursores Tempranos de la Lectura. En B. Gallardo Paúls, V. Moreno Campos y C. Hernández Sacristán (Eds). I Congreso Nacional de Lingüística Clínica (Vol. 2, pp18-26). Universidad de Valencia.

[www.uv.es/perla/2\[02\].BeltranLopezRodriguez.pdf](http://www.uv.es/perla/2[02].BeltranLopezRodriguez.pdf)

Borzzone de Manrique, A. y Signorini, A. (2000). Lectura y prosodia: una vía para el estudio del procesamiento cognitivo. Interdisciplinaria, 17 (2) 95-117.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18011322002>

de la Calle Cabrera, A., Guzmán-Simón, F., y García-Jiménez, E. (2019). Los precursores cognitivos tempranos de la lectura inicial: un modelo de aprendizaje en niños de 6 a 8 años. Revista de Investigación Educativa, 37(2), 345-361.

<http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.312661>

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama, Barcelona, pp. 21-43.

[https://www.academia.edu/9731225/TRAS\\_LAS\\_L%C3%8DNEAS\\_Sobre\\_la\\_lectura\\_contempor%C3%A1nea](https://www.academia.edu/9731225/TRAS_LAS_L%C3%8DNEAS_Sobre_la_lectura_contempor%C3%A1nea)

Cuetos, F. (2010). Psicología de la lectura. (8th ed.). Wolters Kluwer.

<https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/e8af5d9efa333b58dbccb1ccedb85745.pdf>

Defior, S. (2006). Los problemas de lectura: hipótesis del déficit versus retraso lector. Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigaçãõ em Leitura,

Literatura Infantil e Ilustração. [https://www.researchgate.net/profile/Sylvia-Defior/publication/267222878\\_Los\\_problemas\\_de\\_lectura\\_hipotesis\\_del\\_deficit\\_versus\\_retraso\\_lector/links/55bfb97408ae9289a09b6048/Los-problemas-de-lectura-hipotesis-del-deficit-versus-retraso-lector.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sylvia-Defior/publication/267222878_Los_problemas_de_lectura_hipotesis_del_deficit_versus_retraso_lector/links/55bfb97408ae9289a09b6048/Los-problemas-de-lectura-hipotesis-del-deficit-versus-retraso-lector.pdf)

Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. Revista neuropsicología, neuropsiquiatría, neurociencias, 11, 79- 94.11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640858>

Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. Aula, 20, 25–44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5013400>

Dirección General de Escuelas (12 de junio de 2024). El Censo de Fluidez Lectora 2024 registró una mejora de 30 puntos porcentuales. Ministerio de Educación, Cultura, Infancias y D.G.E. Mendoza Gobierno. <https://des.mendoza.edu.ar/el-censo-de-fluidez-lectora-2024-registro-una-mejora-de-30-puntos-porcentuales/>

Escobar, J. P., y Rosas, R. (2018). Los componentes de la velocidad de denominación y su relación con la comprensión lectora en español. Ocnos, 17 (2), 7-19. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.2.1572](https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1572)

Escuela de maestros (2024). Fluidez y comprensión lectora. Ministerio de Educación de Buenos Aires Ciudad. <https://escuelademaestros.bue.edu.ar/fluidez-y-comprension-lectora-2024/>

Fernández, A. y Lamas, L. (2018). Elaboración del Test de Velocidad de Denominación para niños hispanohablantes: propiedades psicométricas y datos normativos. Revista Neuropsicología Latinoamericana, 10(2), 42-50.

[https://doi.org/https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/449](https://doi.org/https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/449)

Fernández, A., Vaimann, M., Bailone, J., y Rotela Leite, G. (2020). Test de Velocidad de Denominación para niños hispanohablantes: datos normativos para escuelas públicas. *Neuropsicología Latinoamericana*, 12(2).

[https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/537](https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/537)

Ferroni, M., Barreyro, J. P., Mena, M., y Diuk, B. (2019). Perfiles cognitivos de niños de nivel socioeconómico bajo con dificultades en la velocidad lectora: análisis de los resultados de una intervención. *Interdisciplinaria*, 36(1), 273-288.

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-70272019000100018&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272019000100018&lng=es&tlng=es).

Fonseca, L.; Gottheil, B.; Aldrey, A.; Pujals, M.; Lagomarsino, I.; Barreyro, J.; Molina, S. (2-14 de noviembre 2009). El reconocimiento de palabras como prerrequisito de la comprensión lectora. II Congreso Internacional de Investigación, La Plata, Argentina. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata.

<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/17312>

Fonseca L. (2022). La enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Reflexiones y aportes desde las neurociencias y la neuroeducación. 2(2): 99-108.

<https://doi.org/10.1344/joned.v2i2.37527>

Fonseca, L., Corrado, I., Lasala, E., García-Blanco, L., y Simian, M. (2019). Valor predictor y discriminante de la velocidad de denominación en español:

experiencia con niños argentinos. *Ocnos*, 18(2), 85-96.

[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.2.1812](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.1812)

Fonseca, L., Corrado, I., Pujals, M., Migliardo, M., Lagomarsino, I., Mendivelzúa, A.,

Simian, M. (2019). *Test de Denominación Rápida*. Editorial Autores de Argentina.

Fumagalli, J., Barreyro, J., y Jaichenco, V. (2017a). Fluidez lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes. *Ocnos*, 16 (1), 50-61.

[http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.1.1332](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1332)

Fumagalli, J., Barreiro, J., y Jaichenco, V. (2017b). Niveles de fluidez lectora y

comprensión de textos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y*

*Escritura*, 4(8), 163-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6895480>.

Gobierno de la ciudad de Buenos Aires (2023) *Fluidez y comprensión lectora*.

<https://buenosaires.gob.ar/educacion/fluidez-y-comprension-lectora>

González Seijas, R., López Larrosa, S., Vilar Fernández, J., y Rodríguez López-

Vázquez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 98-110.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734781>

González Seijas, R. M., Cuetos Vega, F., López Larrosa, S. y Vilar Fernández, J.

(2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal. *Estudios Sobre Educación*, 32, 155-177. <https://doi.org/10.15581/004.32.155-177>

Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos. Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. En *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura y Vida.

Instituto natura (30 de noviembre 2023). La importancia de los datos:

celebramos que los gobiernos evalúen sus políticas de alfabetización.

<https://www.institutonatura.org/ar/gobiernos-evaluen-sus-politicas-de-alfabetizacion/>

López-Escribano, C., Sánchez-Hipola, P., Suro, J., y Leal, F. (2014). Análisis

comparativo de estudios sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. *Universitas Psychologica*, 13(2),

757-769. [www.redalyc.org/pdf/647/64732221029.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/647/64732221029.pdf)

Lorenzo, J., (2001). Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Primera parte: la conciencia fonológica. *Interdisciplinaria*, 18(1), 1-33.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18011326001>

de Mier, M., Borzone, A., y Cupani, M. (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. *Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1).

[https://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/79](https://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/79)

Morello García, F. y China, N. (2014). El Test de Denominación Automatizada Rápida: investigaciones recientes. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología -

Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-035/145>

Parodi, G. (2003) Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos. Ediciones Universitaria de Valparaíso.

<http://www.giovanniparodi.cl/giovanniparodi/site/artic/20150930/pags/20150930091236.html>

Parodi, G. (2014) Comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad. Eudeba.

<http://www.giovanniparodi.cl/giovanniparodi/site/artic/20150930/pags/20150930091236.html>

Pascual Rosselló, B. (2017). Predictores del éxito lector. Un estudio de caso en educación infantil [Tesis de Doctorado, Universitat de les Illes Balears].

<http://hdl.handle.net/11201/148875>

Pedragosa, A. (12 y 13 de octubre 2010). Velocidad para la denominación: Sus relaciones con la conciencia fonológica, el conocimiento ortográfico y la lectura. V Coloquio Argentino De La IADA Cohesión y Coherencia En La Interacción Verbal Oral, La Plata, Argentina.

[https://www.academia.edu/90904987/Velocidad\\_para\\_la\\_denominaci%C3%B3n\\_sus\\_relaciones\\_con\\_la\\_conciencia\\_fonol%C3%B3gica\\_el\\_conocimiento\\_ortogr%C3%A1fico\\_y\\_la\\_lectura?rhid=27896653934&swp=rr-rw-wc-77579185](https://www.academia.edu/90904987/Velocidad_para_la_denominaci%C3%B3n_sus_relaciones_con_la_conciencia_fonol%C3%B3gica_el_conocimiento_ortogr%C3%A1fico_y_la_lectura?rhid=27896653934&swp=rr-rw-wc-77579185)

Rosenblatt, L. (1996) El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. Textos en contextos 1. Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura y Vida.

Rotela Leite, G. (2020). Validación de la Batería MiniDislex para la detección

temprana de dislexia en niños y niñas de la Ciudad de Córdoba [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica de Córdoba].

<http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2481/>

Rubilar, Y. (2023). Conocimiento de los predictores de lectoescritura y su importancia para el aprendizaje de la misma: docentes de sala de cuatro y cinco años del nivel inicial y primer año en instituciones municipales de la Ciudad de Mar del Plata [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores].

<https://hdl.handle.net/20.500.14340/1493>

Sabino, C. (1992). El proceso de Investigación. Panapo.

[https://www.perio.unlp.edu.ar/tif/wp-content/uploads/2021/04/CarlosSabino-ElProcesoDeInvestigacion\\_0.pdf](https://www.perio.unlp.edu.ar/tif/wp-content/uploads/2021/04/CarlosSabino-ElProcesoDeInvestigacion_0.pdf)

Sampieri, H. (2014). Metodología de la Investigación. Mc. Graw Hill

Sautu, R. (2005). Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación. Lumiere.

[https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/todo\\_es\\_teoria\\_\\_objetivos\\_y\\_mtodos\\_en\\_investigacion\\_\\_sautu\\_ruth.pdf](https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/todo_es_teoria__objetivos_y_mtodos_en_investigacion__sautu_ruth.pdf)

Sellés Nohales, P., Martínez Giménez, T. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. Bordón, 60(3), 113–129.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29004>

Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. Infancia y Aprendizaje, 36(1), 77–89.

Tapia Montesinos, M. (2019). Denominación rápida y lectura. De la evidencia al aula.

<https://delaevidenciaalaula.wordpress.com/2019/07/01/denominacion-rapida-lectura/>

Victorio, S. y Torre, A. (2020). Predictores de la lectura en el trastorno específico del lenguaje (TEL). En A. Paz, V. Figueroa Gutiérrez, E. Rodríguez y A. Montes Miranda (Eds). Libro de Actas del 1.er Congreso Caribeño de Investigación Educativa: Repensando la formación de los profesionales de la Educación. (pp. 689-693). Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña [ISFODOSU]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8096159>

Wolf, M. (2008). Cómo aprendemos a leer: historia y ciencia del cerebro y la lectura. Ediciones B.