

## El nombre y el sonido de las letras: ¿conocimientos diferenciables?

### Letter-name and letter-sound knowledge: ¿different types of knowledge?

Marina Ferroni & Beatriz Diuk<sup>1</sup>

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Buenos Aires, Argentina

(Recepción: Junio 2010 – Aceptación: Octubre 2010)

#### Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar el conocimiento del nombre y del sonido de las letras y la relación entre este conocimiento y la adquisición de la escritura. Estudios recientes han sugerido que el nombre y el sonido de las letras constituyen conocimientos relativamente independientes. Un grupo de 51 niños y niñas fueron evaluados al comenzar el 1er año de Educación Primaria mediante pruebas de conocimiento de letras, conciencia fonológica, denominación rápida de letras y habilidades motoras. A fin de año se administró una prueba de escritura de palabras. El análisis de los resultados mostró diferencias estadísticamente significativas entre el conocimiento del nombre y del sonido de las letras y un patrón de correlación diferente entre estos conocimientos y las demás habilidades prelectoras y con la adquisición de la escritura de palabras a fin de año. Se analizan las implicancias educativas de estos resultados.

Palabras claves: nombre de letras, sonido de letras, escritura de palabras.

#### Abstract

This paper explores the relationship between letter-name and letter-sound knowledge as well as the patterns of association between these types of knowledge, other pre-literacy skills and the acquisition of spelling. Recent studies have shown that letter-sound and letter-name knowledge are relatively independent abilities. Thus, 51 children were tested at school entry on their first year of Primary education with tests of letter-knowledge, phonological sensitivity, rapid naming and grapho-motor skills. Spelling was evaluated at the end of the year. Result analysis showed statistically significant differences between letter-sound and letter-knowledge. Somewhat different patterns of correlation and prediction were found between these two types of knowledge and the rest the skills evaluated. Educational implications for these findings are analyzed.

Key words: letter name knowledge, letter sound knowledge, spelling.

#### Introducción

El presente trabajo tiene por objeto explorar la adquisición de un componente central del proceso de alfabetización: el conocimiento de las letras. Se considera que este conocimiento, junto con la conciencia fonológica, constituyen los pilares de la adquisición de la lectura y la escritura (Byrne & Fielding-Barnsley, 1989; Caravolas, Hulme & Snowling, 2001). Ahora bien, tanto en ámbitos académicos como, especialmente, en contextos educativos se produce una considerable controversia acerca de si es más apropiado enseñar los nombres o los sonidos de las letras o si resulta indistinto.

---

<sup>1</sup> Correspondencia dirigida a: Marina Ferroni y Beatriz Diuk. Tte. Gral. Juan D. Perón 2158. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina. Teléfono (0 11) 4-547.

Para contribuir a este debate, el presente trabajo se propone explorar este conocimiento en niños y niñas hispanohablantes ingresantes a 1er año de E.P.B.

Numerosos trabajos han mostrado que el conocimiento de las letras es uno de los mejores predictores del aprendizaje de la lectura y la escritura (Bravo-Valdivieso, Villalón & Orellana, 2006; Cardoso-Martins, 1995; Cardoso-Martins, Michalick & Pollo, 2006; de Jong & van der Leij, 1999; Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000; Scarborough, 1998; Share, Jorm, MacLean, & Matthews, 1984; Wagner, Torgesen, & Rashotte, 1994). Algunos autores sostienen, incluso, que se trata de un mejor predictor que la conciencia fonológica en los primeros años de educación formal (Muter, Hulme, Snowling & Taylor, 1998; Scarborough, 1998).

Ahora bien, tradicionalmente, los estudios que analizaron el conocimiento de las letras y su relación con la adquisición de la lectura y la escritura no distinguían entre conocimiento del nombre o del sonido de las letras (Carroll, Snowling, Stevenson, & Hulme, 2003; Gallagher, Frith, & Snowling, 2000; Landerl & Wimmer, 2008; Muter et al., 2004). Sin embargo, algunos estudios sugieren que saber el nombre o el sonido de las letras constituyen dos conocimientos diferentes y relativamente independientes (Foy & Mann, 2006; Ritchey, 2007; Treiman, Tincoff, Rodriguez, Mouzaki & Francis, 1998).

En efecto, Ellefson, Treiman y Kessler (2009) realizaron un estudio con niños y niñas ingleses y norteamericanos de 5 a 7 años y encontraron que el grupo evaluado en Inglaterra poseía más conocimiento del sonido mientras que el grupo evaluado en Norteamérica conocía más nombres de letras. Caravolas et al. (2001), en un estudio llevado a cabo con niños y niñas ingleses de 5 años, encontraron que conocían más sonidos que nombres de letras.

Ahora bien, el mayor dominio de uno u otro tipo de conocimiento por parte de niños y niñas no estaría relacionado con características intrínsecas al tipo de conocimiento sino que dependería de las situaciones de enseñanza de las que son partícipes. En el estudio citado de Ellefson y sus colegas (2009) llevado a cabo en Inglaterra y Estados Unidos, los niños y las niñas se desempeñaban mejor en el tipo de conocimiento que se establecía como prioritario en el plan educativo de cada país: en Inglaterra, el sonido de las letras y en Estados Unidos, el nombre de las mismas (Ellefson et al., 2009).

Este mismo estudio permitió hipotetizar sobre el modo en que se aprende tanto el tipo de conocimiento enseñado por los adultos del entorno (por ejemplo, el nombre de la letra) como el conocimiento complementario (el sonido). Sostienen los investigadores que el primer grupo de etiquetas (nombre o sonido) se aprende por asociación de pares, es decir, por la asociación entre la etiqueta fonológica y la forma gráfica. Sin embargo, la adquisición de la segunda etiqueta se apoya en el conocimiento de la primera e implicaría procesos más complejos que la mera asociación de pares.

En efecto, investigaciones realizadas en décadas pasadas mostraron que los niños y las niñas se sirven de la iconicidad del nombre de las letras (es decir, de la propiedad de la mayoría de los nombres de las letras de poseer el sonido de las mismas) para inferir implícitamente el sonido. El fundamento de esta idea reside en el hecho de que los nombres de las letras poseen indicios que les permiten a los niños y a las niñas acceder al sonido que éstas representan (Treiman, Tincoff & Richmond-Welty, 1996; Treiman et al., 1998). Estudios más recientes encontraron que un proceso similar tendría lugar en la dirección sonido-nombre: los niños y niñas se apoyarían en el sonido de las letras para retener sus nombres. De hecho, se encontró evidencia de que los niños y niñas a los que se había enseñado el sonido de las letras conocían preferencialmente los nombres de las letras que comenzaban con su sonido (Ellefson et al., 2009).

Ahora bien, tanto el aprendizaje del nombre de la letra a partir del sonido como el proceso inverso requieren que los niños y las niñas realicen un análisis de la etiqueta fonológica aprendida en primer lugar. En este sentido, es posible pensar que la adquisición de la segunda etiqueta estará asociada al desarrollo de la conciencia fonológica. De hecho, las investigaciones que exploraron las diferencias individuales en el conocimiento de las letras encontraron una asociación entre este conocimiento y la sensibilidad fonológica –esto es, habilidades para analizar y operar con los sonidos de

la lengua—, así como con la denominación rápida de letras y dígitos (Carrol et al. 2003; Evans, Bell, Shaw, Moretti & Page, 2006; Foy & Mann, 2006; Lonigan et al, 2000; Torppa, Poikkeus, Laakso, Eklund & Lyytinen, 2006)

En consecuencia, el presente trabajo se propone, en primer lugar, explorar si existen diferencias en el conocimiento de los nombres y de los sonidos de las letras en un grupo de niños y niñas de Argentina en el momento de su ingreso a 1er año de EPB. Asimismo, se analizará si las diferencias individuales en este conocimiento están asociadas al dominio de habilidades de procesamiento fonológico.

Finalmente, se evaluará si el conocimiento inicial de los nombres y los sonidos de las letras presenta asociaciones con el aprendizaje de la escritura de palabras al finalizar el año escolar. Se busca explorar si el conocimiento de las letras —nombre y/o sonido— predice la adquisición de la escritura mas allá del aporte que realizan otras habilidades que la literatura reconoce como predictoras: la conciencia fonológica, la denominación rápida alfanumérica y una serie de medidas perceptivo-motoras (Caravolas et al., 2001; Cunningham, Perry, Stanovich & Share 2002; Landerl & Wimmer, 2008).

La evaluación de las habilidades de escritura de palabras al finalizar el año se realizó mediante una prueba de escritura en la que se asignó puntaje con dos criterios: por un lado, un criterio fonológico, por el cual se otorgó un punto a cada palabra en la cual todos los fonemas estuvieran representados, aun si el grafema utilizado no era el convencional (por ejemplo, representar /c/ por S). Por otro lado, se asignó un puntaje de acuerdo a si el grafema target estaba representado en la escritura de la palabra (por ejemplo, /c/ en la palabra *cielo*). La distinción entre las dos medidas se relaciona con el hecho de que, en español, los niños y las niñas logran representar las palabras en forma fonológicamente adecuada antes de poder escribirlas de modo ortográficamente correcto. En este sentido, asignar un puntaje a la representación fonológica de la palabra, aun cuando el niño o niña no domine su forma ortográfica convencional, permite ponderar el dominio del mecanismo de codificación fonema-grafema, mecanismo que, se espera, sea mayormente utilizado por los niños y niñas al final de primer grado.

## Método

### *Participantes*

El presente estudio fue realizado con un grupo de 51 niños y niñas de clase media alta que cursaban 1er. año de la Educación Primaria Básica en una escuela privada de la provincia de Buenos Aires. Para la participación de los niños y las niñas en el estudio se obtuvo el consentimiento informado de sus padres.

### *Instrumentos*

*Conocimiento de letras:* se presentaron a los niños y a las niñas 25 letras impresas en imprenta mayúscula y en tamaño 72. Las letras fueron expuestas de a una ante cada niño o niña. A continuación, se le preguntaba si conocía el nombre de la letra que se le mostraba. Luego, y sin importar si la respuesta del niño o niña con respecto al nombre de la letra había sido correcta o incorrecta, se le preguntaba si conocía el sonido de la misma. Las evaluadoras iban apuntando las respuestas de los niños y las niñas en planillas individuales. Se puntuó por separado el conocimiento del nombre y el conocimiento del sonido de las letra, asignando un punto por cada respuesta correcta. Los ítems evaluados fueron: *a, m, s, o, b, e, l, u, x, j, i, t, ch, r, q, d, c, h, v, g, f, w, y, p y z.*

### *Habilidades de procesamiento fonológico*

*Omisión desunidos y sílabas:* se administró una prueba de omisión de sílaba (inicial y final) y sonido inicial en las cuales se incluyeron los siguientes ítems: *auto, babero, vaca, naranja y lápiz*

para omisión de sílaba inicial; *pera*, *queso*, *caballo* y *gato* para omisión de sílaba final y *enano*, *ola*, *uña*, *anillo* y *avión* para omisión de sonido inicial.

*Denominación veloz*: se evaluó al grupo de niños y niñas mediante una prueba de denominación rápida de letras (Denkla y Rudel, 1976).

#### *Habilidades grafo-motoras*

*Velocidad grafo motora*: con el fin de medir la velocidad grafo motora de los niños y las niñas, se administró el *Subtest de Claves A de la Escala de Inteligencia para niños de Wechsler* (WISC III, Wechsler, 1992). En dicho test, los niños y las niñas debían copiar velozmente un código de símbolos. La medida obtenida se estableció computando el tiempo que los niños y las niñas se demoraron en realizar el test correctamente.

*Precisión y fluidez en el trazado de letras*: se solicitó a los niños y a las niñas que copien una oración en el menor tiempo posible. Se trata de una tarea elaborada por Berninger y Graham (1997) adaptada al español por Sánchez Abchi, Borzone, y Diuk, (2007). La oración que los niños y las niñas debían copiar era *El puma bravo y feroz corre a la gallina hasta el jardín* la cual se presentaba en letra mayúscula.

#### *Escritura de palabras*

*Prueba de escritura de palabras*: la prueba consistió en la escritura de 92 palabras que poseen relaciones no unívocas entre fonemas y grafemas. Es decir, la prueba reunió palabras que incluyen sonidos que pueden ser representados por más de un grafema. Entendiendo al grafema como la unidad mínima e indivisible de la escritura de una lengua, el dictado también incluyó palabras que poseen grafemas compuestos por más de una letra (como *gu*, *ch*, *ll* y *qu*) y, por otro lado, palabras que incluyen grafemas que representan dos sonidos (como el caso de la *ñ*). Asimismo, se evaluó el grafema *h* que no representa ningún sonido de la lengua española. Se seleccionaron palabras de alta y baja frecuencia del *Diccionario de frecuencias del castellano escrito de niños de 6 a 12 años*, (Martínez Martín & García Pérez, 2004). El grafema target de cada palabra podía encontrarse en condición de comienzo de palabra o condición intrasilábica. Como ya se aclaró anteriormente, se puntuó por separado la precisión fonológica y la inclusión o no del grafema target en la palabra escrita.

#### *Procedimiento*

Los niños y las niñas fueron evaluados en un aula tranquila dentro del colegio al que asistían. Las pruebas de conocimiento de letras, de fluidez en el trazado, de velocidad grafo motora, de denominación rápida y de omisión de sonidos y sílabas fueron administradas en el mes de abril, de manera individual a cada niño y niña en dos sesiones de evaluación. La prueba de escritura de palabras fue administrada de manera grupal dentro del aula donde se desarrollan las actividades escolares en el mes de noviembre.

## Resultados

En la Tabla 1 se presentan los puntajes promedios y desvíos estándar obtenidos en todas las tareas.

Tabla 1: Puntajes promedio y desvíos estándar obtenidos por los niños y las niñas en las pruebas administradas.

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Velocidad grafomotora	13,00	45,00	37,8431	7,95330
Fluidez en el trazado	8,00	32,00	17,1569	5,16284
Omisión de sonidos y sílabas	,00	13,00	6,0196	3,47269
Nombre Letra	11,00	25,00	21,8431	2,92146
Sonido Letra	5,00	25,00	17,3529	5,84063
Denominación rápida	,42	1,67	1,0300	,30905
Escritura fonológica	5,00	79,00	53,2941	15,72297
Escritura por grafema target	15,00	67,00	48,4902	12,21208

En primer lugar, se comparó el conocimiento del nombre y del sonido de las letras. Una comparación de medias para muestras relacionadas mostró una diferencia estadísticamente significativa ( $t(50) = 7.05$ ,  $p = .000$ ): los niños y las niñas conocían más nombres que sonidos de letras. A continuación, se calcularon las correlaciones del conocimiento del nombre y del sonido de las letras entre sí y con las restantes habilidades evaluadas en el mes de abril. Los resultados se presentan en la tabla 2.

Tabla 2: Correlaciones entre las pruebas administradas.

	Nombre letra	Sonido letra	Velocidad grafomotora	Fluidez en el trazado	Omisión	Denominación rápida
Nombre letra	1	,664**	,054	,285*	,213	,588 **
Sonido letra	,664**	1	,137	,139	,358 **	,597 **

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

El análisis de las correlaciones mostró, en primer lugar, una correlación significativa moderada entre el nombre y el sonido de las letras ( $r = .644$ ,  $p < .001$ ). Por otra parte, se encontró un patrón de correlaciones con las restantes habilidades evaluadas algo diferente para el nombre de las letras y para el sonido de las mismas. Ambos tipos de conocimiento presentaron correlaciones significativas con la prueba de denominación rápida (RAN). Por su parte, el conocimiento del nombre de las letras

correlacionó también con la prueba de fluidez en el trazado, en tanto que el conocimiento del sonido de las letras correlacionó significativamente con la prueba de omisión de sonidos y sílabas.

Con el objetivo de establecer de qué manera se relaciona cada una de las medidas de conocimiento de las letras con la escritura de palabras a fin de año se realizó un análisis de correlaciones. Tanto el conocimiento del nombre como del sonido de las letras presentaron correlaciones estadísticamente significativas con la puntuación fonológica ( $r = .506$   $p < .01$  para el nombre de las letras y  $r = .513$ ,  $p < .01$  para el sonido) y ortográfica de la prueba de escritura ( $r = .562$   $p < .01$  para el nombre y  $r = .494$ ,  $p < .01$  para el sonido).

A continuación, se realizó una serie de regresiones por pasos sucesivos. En una de ellas, se estableció la medida de escritura fonológica como variable dependiente y las medidas de nombre de letras, sonido de letras, velocidad grafo motora, fluidez en el trazado, omisión de sonidos y sílabas y la prueba de denominación rápida como variables independientes (ver tabla 3). Por otra parte, se realizó una segunda regresión lineal en la cual se estableció a la medida de escritura ortográfica como variable dependiente y al resto de las medidas evaluadas como variables independientes (ver tabla 4).

Tabla 3: Predictores de la medida de escritura fonológica.

$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$	Probabilidad
.513	.263	.248	< .001

Variable predictora: sonido de letras

Tabla 4: Predictores de la medida de escritura por grafema target.

$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$	Probabilidad
.562	.315	.301	< .001

Variable predictora: nombre de letras

Los resultados de las regresiones mostraron que el conocimiento del sonido de las letras predijo la medida fonológica de la prueba de escritura en tanto que la medida de escritura ortográfica tuvo como mejor predictor al conocimiento del nombre de las letras.

## Discusión

El objetivo de este trabajo fue explorar el conocimiento del nombre y el sonido de las letras y la relación entre estos conocimientos, la conciencia fonológica, la denominación rápida de letras, las habilidades grafo motoras y la posterior adquisición de la escritura de palabras.

Los resultados obtenidos mostraron que los niños y las niñas conocían más nombres que sonidos de letras, sugiriendo que los nombres fueron la etiqueta aprendida en primer lugar. Coincidiendo con estudios realizados en otras lenguas (Caravolas et al., 2001; Foy & Mann, 2006; Ritchey, 2007; Treiman et al., 1998), también en el caso de los niños y las niñas participantes en este estudio el conocimiento del nombre y del sonido de las letras parecen desarrollarse con relativa independencia.

Evidencia adicional de esta relativa independencia fue proporcionada por la correlación obtenida entre el nombre y el sonido de las letras. Si bien el análisis de los datos mostró una correlación estadísticamente significativa entre estas dos medidas, se trata de una correlación moderada. En efecto,

sería posible esperar una correlación más fuerte si se tiene en cuenta que se trata de dos etiquetas de un mismo elemento gráfico.

Asimismo, el análisis de las correlaciones entre el nombre y el sonido de las letras y las restantes habilidades evaluadas mostró un patrón relativamente diferente para cada tipo de conocimiento. Si bien tanto el conocimiento del nombre como del sonido de las letras presentaron correlaciones significativas con la tarea de denominación rápida (RAN), el conocimiento del nombre de las letras presentó una correlación significativa con las habilidades de trazado de letras, mientras que el conocimiento del sonido de las letras correlacionó con la prueba de sensibilidad fonológica.

La correlación entre los dos tipos de conocimiento de letras y la prueba de denominación rápida permite asociar al conocimiento alfabético con un conjunto de habilidades que esta prueba estaría evaluando. Si bien no existe consenso aún entre los investigadores respecto de qué procesos subyacen a las habilidades de denominación rápida, se ha sostenido que esta prueba es indicadora de la habilidad para la integración fluida de los sistemas visuales, verbales y atencionales (Cardoso-Martins & Pennington, 2004; Neuhaus & Swank, 2002) o que reflejaría la habilidad para aprender relaciones arbitrarias (Manis, Seidenberg & Doi, 1999).

El hecho de que tanto el nombre como el sonido de las letras presentaran correlaciones significativas con la tarea de denominación rápida estaría reflejando la necesidad de producir una asociación entre una forma gráfica y una etiqueta fonológica, habilidad que subyace a ambos conocimientos. Por otra parte, las diferentes asociaciones que el nombre y el sonido de las letras presentaron con las restantes habilidades evaluadas sugieren que estos conocimientos fueron adquiridos, al menos en parte, de distinta forma.

El conocimiento del nombre de las letras presentó una correlación significativa con la prueba de fluidez en el trazado, prueba que evaluaba la cantidad de letras en imprenta mayúscula que los niños y las niñas podían copiar en un minuto, pero no con la prueba de velocidad grafo motora que requería el copiado de símbolos desconocidos. Sería posible pensar, entonces, que la variación compartida entre el nombre de las letras y el trazado veloz se relaciona con las experiencias tempranas de aprendizaje de las letras, que suelen involucrar tanto el nombrado como el trazado de las mismas (Graham, Harris & Fink, 2000; Ritchey, 2007).

Por su parte, el hecho de que el conocimiento del sonido de las letras esté asociado a la medida de conciencia fonológica sugiere que en la adquisición de esta segunda etiqueta intervino un proceso de inferencia del sonido a partir del nombre de las letras. En efecto, los niños y las niñas con mayor desarrollo de las habilidades para operar con los sonidos del habla habrían podido identificar con mayor facilidad los fonemas incluidos en el nombre de las letras (Foy & Mann, 2006; Treiman, et al., 1996; Treiman et al., 1998).

Finalmente, este trabajo tuvo por objeto explorar si el nombre y el sonido de las letras presentaban el mismo perfil de asociación con las habilidades de escritura de palabras a fin del 1er. año escolar. Los análisis realizados mostraron que el mejor predictor de la escritura fonológica a fin de año fue el conocimiento del sonido de las letras en tanto que el mejor predictor de la medida de escritura ortográfica fue el conocimiento del nombre de las letras.

Estos resultados pueden ser interpretados como evidencia adicional acerca de la relativa independencia del conocimiento del nombre y del sonido de las letras y del hecho de que dichos saberes poseen efectos separables sobre la adquisición de la escritura. En este sentido, los resultados coinciden con los obtenidos por otros estudios, aunque en dichos trabajos se analizó primordialmente la relación del nombre y el sonido de las letras con la lectura, no con la escritura. Uno de los pocos trabajos en los que se incorporó el análisis de la adquisición de la escritura obtuvo resultados similares a los presentados en este trabajo (Caravolas et al., 2001).

El presente estudio posee importantes implicancias educativas. Por una parte, los datos arrojados aportan evidencia empírica que establece que el nombre y el sonido de las letras constituyen dos conocimientos relativamente independientes que pueden ser aprendidos en diferentes momentos, en



distintos entornos y de distintas formas. Por otra parte, dado que el español es una lengua de ortografía transparente en la cual las primeras escrituras poseen un fuerte sesgo fonológico, y, por otra parte, que fue el sonido y no el nombre de las letras el mejor predictor del dominio de los procesos fonológicos de escritura, es posible pensar en la importancia de enseñar a los niños y las niñas el sonido y no el nombre de las letras en los primeros momentos del proceso de alfabetización.

### Referencias

- Berninger, V. & Graham, S. (1997). Treatment of Handwriting Problems in Beginning Writers: Transfer from Handwriting to Composition. *Journal of Educational Psychology*, 89, 652-666.
- Bravo-Valdivieso, L.; Villalón, M. & Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 9-20.
- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisitions of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 313-321.
- Caravolas, M.; Hulme, C. & Snowling, M.J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory & Language*, 45, 751-774.
- Cardoso-Martins, C. (1995). Sensitivity to rhymes, syllables and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, 30, 808-828.
- Cardoso-Martins, C.; Michalick, M. F. & Pollo, T. C. (2006). Como as crianças com síndrome de Down aprendem a ler?: O papel do conhecimento do nome das letras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 53-59.
- Cardoso-Martins, C. & Pennington, B. (2004). The Relationship between Phoneme Awareness and Rapid Serial Naming Skill and Literacy Acquisition: The Role of Developmental Period and Reading Ability. *Scientific Studies of Reading*, 8(1), 27-52.
- Carroll, J. M.; Snowling, M. J.; Hulme, C. & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in pre-school children. *Developmental Psychology*, 39, 913-923.
- Cunningham, A. E.; Perry, K.; Stanovich, K. E., & Share, D. L. (2002). Orthographic learning during reading: Examining the role of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 185-199.
- De Jong, P. A. & Van Der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological Abilities to Early reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 91, 450-476.
- Denckla, M. B. & Rudel, R. (1976). Rapid automatized naming (RAN): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.
- Ellefson, M. R.; Treiman, R. & Kessler, B. (2009). Learning to label letters by sounds or names: A comparison of England and the United States. *Journal of Experimental Child Psychology* 102, 323-341.
- Evans M. A.; Bell, M.; Shaw, D.; Moretti, S. & Page, J. (2006) Letter names, letter sounds and phonological awareness: An examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and Writing*, 19, 959-989.
- Foy, G. & Mann, V. (2006). Changes in letter sound knowledge are associated with development of phonological awareness in pre-school children. *Journal of Research in Reading*, 29(2), 143-161.
- Gallagher, A.; Frith, U. & Snowling, M. J. (2000). Precursors of literacy-delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 41, 203-213.



- Graham, S.; Harris, K. & Fink, B. (2000). Is Handwriting Causally Related to Learning to Write? Treatment of Handwriting Problems in Beginning Writers. *Journal of Educational Psychology*, 92, 620-633.
- Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of Word Reading Fluency and Spelling in a Consistent Orthography: An 8-Year Follow-Up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 150-161.
- Loningan, C. J.; Burgess S. & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence of a latent variable longitudinal study. *Development Psychology*, 36, 596-613.
- Manis, F. R.; Seidenberg, M. S. & Doi, L. M. (1999). See Dick RAN: Rapid naming and the longitudinal prediction of reading sub skills in first and second grades. *Scientific Studies of Reading*, 3, 129-157.
- Martínez Martín, J. & García Pérez, E. (2004), *Diccionario de frecuencias del castellano escrito de niños de 6 a 12 años*, Servicio de Publicaciones, Universidad Pontificia de Salamanca.
- Muter, V.; Hulme, C.; Snowling, M. & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rhymes, vocabulary and grammatical skills as foundation of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Development psychology*, 40, 665-681.
- Muter, V.; Hulme, C.; Snowling, M. & Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 3-27.
- Neuhaus, G. F. & Swank, P. R. (2002). Understanding the relation between RAN letters subtest components and word reading in first grade student. *Journal of Learning Disabilities*, (35)2, 158-174.
- Ritchey, K. D. (2007). The building blocks of writing: Learning to write letters and spell words. *Reading and writing*, 21(1-2), 27-47.
- Sánchez Abchi, V.; Borzone, A. M. & Diuk, B. (2007). La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición. *Univ. Psychol.* Bogotá (Colombia), 6(3): 559-569.
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In B. K. Shapiro, P. J. Accardo, & A. J. Capute (Eds.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* (pp. 75-119). Timonium, MD: York Press.
- Share D. L.; Jorm, A. F.; Maclean, R. & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309-1324.
- Torppa, M.; Poikkeus, A. M.; Laakso, M. L.; Eklund, K. & Lyytinen, H. (2006). Predicting Delayed Letter Knowledge Development and Its Relation to Grade 1 Reading Achievement among Children with and without Familial Risk for Dyslexia. *Developmental Psychology*, 42(6), 1128-1142.
- Treiman, R.; Tincoff, R. & Richmond-Welty, E. D. (1996). Letters names help children to connect print and speech. *Developmental Psychology*, 32, 505-514.
- Treiman, R.; Tincoff, R.; Rodriguez, K.; Mouzaki, A. & Francis, D. J. (1998). The foundations of literacy: Learning de sound of letters. *Child Development*, 69, 1524-1540.
- Wagner, R. K.; Torgeson, J. K. & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.
- Weschler, D. (1992). *Weschler Intelligence Scale for Children-Third Edition UK*. New York: Psychological Corporation.

