

Efectos de un programa de intervención en sintaxis sobre la comprensión oral en Nivel Inicial

Effects of a syntax intervention programme on oral comprehension in kindergarten

María Elsa Porta¹ Gisela Elina Müller²

^{1, 2} Instituto de Lingüística *Joan Corominas*, Universidad Nacional de Cuyo / CONICET

Email: ¹meporta@mendoza-conicet.gov.ar ²giselam@ffyl.uncu.edu.ar

ORCID: ¹<https://orcid.org/0000-0003-1202-0589> ²<https://orcid.org/0009-0008-2206-7966>

RESUMEN. Considerando que la comprensión oral es un predictor de la comprensión lectora, el propósito de este trabajo fue examinar la relación existente entre el conocimiento de estructuras sintácticas y la comprensión oral, como así también diseñar estrategias pedagógicas para promover la comprensión de estructuras sintácticas en niños de salas de 5 años de nivel inicial. Se empleó un diseño cuasiexperimental de tipo pre-post de comparación entre grupos (control y experimental). Participaron 157 niños de escuelas de gestión estatal. Se obtuvieron mediciones de comprensión oral y de oraciones con distinto tipo de estructuras. El programa de intervención consistió en el análisis de escenas oracionales a partir de la lectura de cuentos. Se entiende por escena oracional la situación o evento en miniatura que representa la oración. El verbo o predicado semántico es el factor clave para armar la escena: determina qué participantes necesita y propicia la aparición de otros elementos que completan el decorado (circunstancias). El análisis de correlaciones evidenció una estrecha y significativa relación entre la comprensión de estructuras sintácticas y la comprensión oral, y el Análisis de Varianzas arrojó un efecto significativo del programa sobre la comprensión oral y de estructuras sintácticas. Esto indicaría que el registro adecuado de los componentes sintácticos de la oración, asociado al mapeo de sus componentes semánticos, facilitaría la comprensión oral de narraciones. Una interpretación plausible es que la intervención en la comprensión de estructuras sintácticas, al facilitar la comprensión oral, podría desempeñar un papel predictivo relevante en la comprensión lectora.

Palabras clave: intervención pedagógica, sintaxis, comprensión oral, etapa preescolar, predictores lingüísticos, lectura.

ABSTRACT. Considering that oral comprehension is a predictor of reading comprehension, the purpose of this study was to examine the relationship between knowledge of syntactic structures and oral comprehension, as well as to design pedagogical strategies to promote the comprehension of syntactic structures in five-year-old children in preschool settings. A quasi-experimental pre-post design with comparison between groups (control and experimental) was used. The sample was composed of 157 children from public schools. Measures of oral comprehension and sentence structure understanding were collected. The intervention program consisted of the analysis of sentence-level scenes through storybook reading. A scene is understood to be the miniature situation or event represented by the sentence. The verb or semantic predicate is the key factor in constructing the scene: it determines which participants are needed and allows for the appearance of other elements that complete the setting (circumstantial elements). A close and significant relationship was observed between the comprehension of syntactic structures and oral comprehension, as well as a significant effect of the program on both oral and syntactic structure comprehension. These findings suggest that the proper encoding of syntactic components in sentences, along with the mapping of their semantic elements, facilitates oral narrative comprehension. The study suggests that enhancing oral comprehension through intervention on syntactic structures could serve as a significant predictor of reading comprehension.

Keywords: pedagogical intervention, syntax, oral comprehension, preschool children, linguistic precursors, reading.

1 | INTRODUCCIÓN

En todos los niveles del sistema educativo se advierte la dificultad que presentan los estudiantes para comprender textos escritos. Tales dificultades en su mayoría son de origen lingüístico (Canales Jara *et al.* 2023, Porta 2023). En nuestro país, un elevado porcentaje de alumnos presenta un rendimiento en comprensión lectora por debajo del nivel básico tanto en el nivel primario (30 %) como secundario (54 %). Tales porcentajes se incrementan si se tiene en cuenta el nivel socioeconómico (NSE): el 56 % de escolares de NSE bajo de nivel básico evidencia respuestas por debajo de lo esperable para el grado y edad (Evaluación Aprender 2024, OECD 2023). Tal realidad nos exige superar las dificultades en comprensión lectora y mejorar su desempeño. La mayoría (94 %) de las dificultades lectoras observadas en esta etapa se asocia a un desarrollo insuficiente de alguna o varias dimensiones del lenguaje (*e.g.* Canales Jara *et al.* 2023, Diuk *et al.* 2019). Ha sido ampliamente demostrado el rol destacado que cumplen en la comprensión lectora habilidades lingüísticas tales como la fluidez (decodificación), el vocabulario, la comprensión oral y el conocimiento de las estructuras sintácticas (Snowling & Hulme 2025).

El fin último de la lectura es comprender aquello que leemos. Es decir, arribar a una representación mental coherente del significado de un texto. Al logro de esta coherencia, contribuyen en gran medida, el lugar que ocupan las palabras en una oración y el modo en que se organizan para transmitir significados (interfaz sintaxis-semántica). Uno de los modelos más empleados en investigaciones de corte empírico es el Modelo de la Visión Simple de la Lectura (Gough & Tunmer 1986). El modelo sostiene que para que exista una buena comprensión lectora son necesarios dos componentes: una decodificación eficaz de las palabras y una adecuada comprensión del lenguaje. Si bien ambos factores son igualmente importantes para que acontezca la comprensión lectora, en los primeros años de la escolaridad son fundamentales, para aprender a leer palabras, las habilidades de decodificación. De hecho, en primer grado se ha observado una estrecha correlación entre decodificación y comprensión lectora, correlación que decrece hacia segundo y tercer grado a medida que se incrementa la correlación con la habilidad lingüística. Aún más, en primer grado, cuando las habilidades de decodificación son pobres, esto interfiere en la comprensión lectora, y cuando son buenas, la comprensión lectora se apoya más en la comprensión lingüística (Lonigan *et al.* 2018, Quezada *et al.* 2024).

Por este motivo, se ha puesto mucho énfasis en las habilidades que constituyen la decodificación, conciencia fonológica y conocimiento del alfabeto durante el inicio de la escolaridad –nivel inicial y primer grado–, en tanto que las que constituyen el constructo comprensión del lenguaje, vocabulario, comprensión oral y conocimiento de estructuras sintácticas han recibido menos atención en esta etapa educativa; particularmente, el impacto de las habilidades sintácticas en la lectura inicial. Las habilidades lingüísticas –de comprensión oral, morfológicas, léxicas y sintácticas– tienen un rol importante en la adquisición de la lectura y el logro de la lectura comprensiva (Florit *et al.* 2022, Montesinos *et al.* 2022, Perfetti *et al.* 2005, Riffo *et al.* 2018). Entre ellas, las relacionadas con el conocimiento léxico han sido probablemente las más estudiadas (Pezoa & Orellana 2021). Se ha observado un efecto directo de la intervención en vocabulario en la lectura y comprensión lectora (*e.g.* Porta & Ramírez 2019). Pero también hay evidencias del impacto ‘indirecto’ del vocabulario, de su contribución al procesamiento fonológico (Protopapas *et al.* 2013, Porta 2022) y se ha reportado que el vocabulario impacta en la comprensión tanto en el nivel de la palabra como en niveles superiores de procesamiento textual y elaboración de inferencias (Pezoa & Orellana 2021, Villalonga *et al.* 2014). Adicionalmente, se ha señalado que la influencia del vocabulario en los procesos lectores varía en función del tiempo transcurrido desde el inicio de la lectura (Figueroa & Gallego 2021, Riffo *et al.* 2014).

El impacto de las habilidades sintácticas en la lectura inicial es más incierto y ha sido menos estudiado, en especial en niños hispanohablantes con desarrollo típico. Algunos estudios internacionales han observado relaciones significativas entre la habilidad comprensiva global y algunas medidas de habilidad sintáctica (De

La Peña & Ballell 2019). Perfetti *et al.* (2005) afirman que la experiencia con estructuras sintácticas diversas incrementa la habilidad sintáctica funcional, lo que reduce la demanda que las estructuras complejas imponen a la memoria operativa durante la comprensión lectora. Por su parte, Quezada Gaponov *et al.* (2024), en un estudio con niños hispanohablantes, demostraron que el conocimiento de las estructuras sintácticas influye en la comprensión oral y en la comprensión de textos expositivos en niños de 2° grado. Sin embargo, el efecto de un programa sistemático de intervención para promover la comprensión de estructuras sintácticas y su incidencia en la comprensión oral, proceso antecesor de la comprensión lectora, hasta donde hemos podido indagar, no ha sido examinado.

Dada la escasez de estudios que evalúan el impacto de programas de intervención para promover el conocimiento de las estructuras sintácticas desde etapas tempranas de la escolaridad y su rol predictor en la comprensión lectora, el propósito de este trabajo es examinar la relación existente entre conocimiento de estructuras sintácticas y comprensión oral y diseñar una estrategia pedagógica para promover la comprensión de estructuras sintácticas en niños de salas de 5 años de nivel inicial.

2 | MARCO TEÓRICO

2.1 | El modelo de la visión simple de la lectura y las habilidades lingüísticas

La lectura es una actividad cognitiva compleja que depende de múltiples subprocesos (Cuetos 2010, Perfetti & Helder 2022). Con el objetivo de respaldar una enseñanza eficaz de la lectura, el Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano de Estados Unidos (NICHD, por sus siglas en inglés) convocó a un grupo de expertos, el National Reading Panel (NRP), para llevar a cabo una revisión sistemática de la literatura científica (NRP, 2000). Este panel identificó cinco componentes fundamentales en el aprendizaje de la lectura: vocabulario, conciencia fonémica, conocimiento del alfabeto, fluidez lectora y comprensión del lenguaje.

La conciencia fonémica es la capacidad auditiva para manipular e identificar los sonidos dentro de las palabras, lo cual permite reconocer tanto palabras familiares como nuevas (Ehri *et al.* 2001). El nivel de vocabulario de un niño constituye el principal predictor del rendimiento lector y del éxito académico general (National Early Literacy Panel 2008). El desarrollo amplio del vocabulario facilita el desciframiento de palabras en primer grado (*e.g.* Porta & Ramírez 2019, Skebo *et al.* 2013), y en etapas más avanzadas de la escolaridad, se convierte en un predictor de la comprensión lectora (*e.g.* Figueroa & Gallego 2021, Pezoa & Orellana 2021). El conocimiento de las correspondencias entre letras y sonidos ayuda a los niños a comprender el principio alfabético, es decir, la noción de que los sonidos del lenguaje están representados por las letras del alfabeto.

La fluidez lectora implica leer en voz alta con precisión, sin esfuerzo y utilizando adecuadamente las características prosódicas del lenguaje oral. Esto libera la memoria de trabajo y los recursos cognitivos necesarios para realizar inferencias y asociaciones críticas fundamentales para la comprensión lectora (*e.g.* De Mier *et al.* 2012). La comprensión oral, por su parte, se refiere a la capacidad de extraer significado del material presentado oralmente.

Aunque los hallazgos del NRP se basaron únicamente en la lectura en inglés, estos componentes instruccionales también han sido implementados con éxito en estudiantes hispanohablantes (Baker *et al.* 2022a, Crespo *et al.* 2018, Jiménez *et al.* 2020). Por lo tanto, los cinco componentes de la comprensión lectora también resultan válidos para ortografías transparentes como la del español, caracterizadas por límites silábicos definidos y una correspondencia consistente entre grafemas y fonemas.

Estos precursores lingüísticos pueden agruparse en los dos factores principales del modelo de la Visión

Simple de la Lectura (Simple View of Reading) propuesto por Gough & Tunmer (1986), un marco teórico para comprender la comprensión lectora. Este modelo plantea que la comprensión lectora exitosa depende de dos componentes esenciales: una adecuada comprensión del lenguaje y una decodificación eficiente de las palabras. La decodificación se refiere a la capacidad de convertir letras en sonidos, reconocer palabras y leer con fluidez. La comprensión del lenguaje implica el acceso a información léxica para interpretar oraciones y discursos (Nation 2019). Los precursores lingüísticos de la decodificación comprenden el conocimiento alfabético, la conciencia fonológica y la identificación automática y eficiente de palabras. Los procesos implicados en la comprensión del lenguaje incluyen el vocabulario, la comprensión oral y la estructura gramatical de las oraciones (Figura 1).

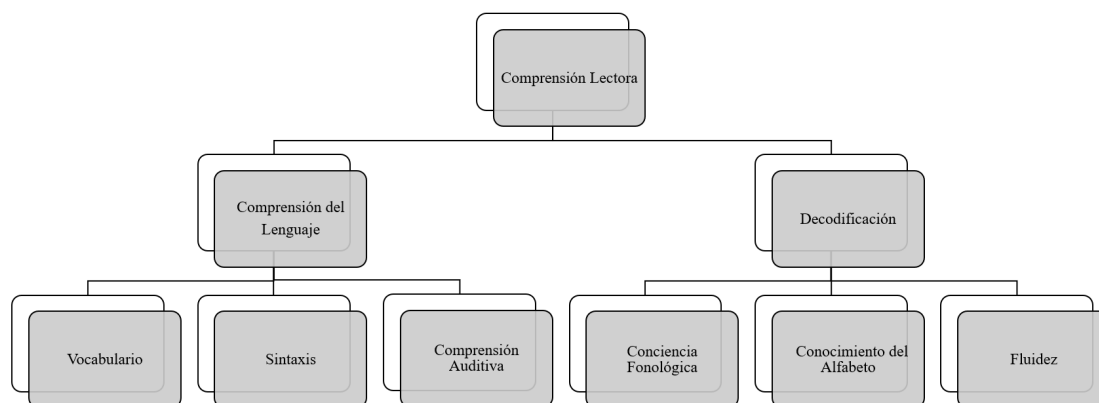


FIGURA 1 Componentes del modelo de la Visión Simple de la Lectura

Si bien ambos componentes son igualmente importantes, durante las etapas iniciales de la adquisición de la lectura, la decodificación resulta fundamental para el aprendizaje de las palabras escritas. Cuando las habilidades de decodificación son deficientes, interfieren con la comprensión lectora. En cambio, cuando dichas habilidades están bien desarrolladas, la comprensión lectora depende en mayor medida de la comprensión oral. En niños de primer grado, existe una fuerte correlación entre la decodificación y la comprensión lectora. No obstante, esta correlación disminuye hacia segundo o tercer grado, mientras que la correlación entre la comprensión oral y la comprensión lectora aumenta (Lonigan 2018, Quezada *et al.* 2024).

En este sentido, Lonigan (2018), en un estudio longitudinal, demostró que los niños de tercer grado dependían en mayor medida de las habilidades de decodificación. Sin embargo, para quinto grado, este patrón se modifica y los estudiantes comienzan a depender cada vez más de las habilidades de comprensión del lenguaje, a medida que sus capacidades de decodificación continúan desarrollándose a lo largo de la escolaridad (*e.g.* Quezada *et al.* 2024). El estudio de Quezada *et al.* (2024) concluye que, en lectores hispanohablantes, una vez alcanzado cierto umbral de dominio de las habilidades lectoras, son las habilidades lingüísticas las dimensiones que más influyen en la lectura comprensiva.

2.2 | ¿Cómo la sintaxis contribuye a la comprensión lectora?

Desde una perspectiva psicolingüística, la comprensión lectora consiste en elaborar una representación mental coherente del significado de un texto en la memoria episódica. La elaboración de esta representación mental atraviesa distintos niveles: el modelo de superficie, el modelo de texto base y el modelo situacional. En el modelo de texto base, las palabras se representan en el exacto orden en que fueron leídas, y es resultado de la decodificación de palabras y oraciones. Cuando el significado es comprendido, se pasa a la representación

del significado del texto basado en el texto mismo en forma de proposiciones constituidas por un predicado y argumentos expresados en conceptos. Por lo tanto, hay un paso de unidades lingüísticas a conceptuales. Finalmente, se constituye la representación del texto, que se almacena en la memoria de largo plazo e integra los conocimientos previos del lector. Además, esta representación organiza la información a partir de la intención comunicativa, inferible a partir del contexto, que permite reponer todo aquello que no está en el texto (Figura 2).

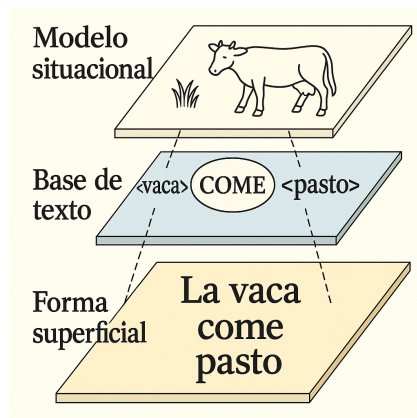


FIGURA 2 Modelo de situación (basado en Fletcher 1994)

¿Cómo formamos la representación mental del texto? Se da por ciclos, como si fuera una película: 1) Leemos las palabras; 2) Armamos las oraciones y construimos su significado; 3) Vamos reteniendo algunas proposiciones (algunas ideas importantes del texto); 4) A esa representación la mantenemos en la memoria a corto plazo y, al leer la siguiente parte del texto y construir su significado, este nuevo significado se suma al ciclo anterior; 5) Así se va formando una representación de lo que leemos.

La *sintaxis* se refiere a la formación de oraciones y a las reglas gramaticales asociadas (Jim' + *et al.* 2016). Las habilidades sintácticas nos ayudan a comprender cómo funcionan las oraciones –los significados detrás del orden de las palabras, la estructura y la puntuación–. Al proporcionar apoyo para el desarrollo de estas habilidades, podemos ayudar a los lectores a comprender textos cada vez más complejos.

Las habilidades sintácticas se correlacionan con la comprensión lectora y la comprensión del lenguaje (Westby 2012), aunque la naturaleza de esta relación aún está siendo investigada (Oakhill, Cain & Elbro 2015). El conocimiento sobre cómo funcionan los elementos gramaticales, tales como los pronombres, las referencias léxicas y los conectores dentro de una oración, permite a los niños pequeños seguir el hilo de las ideas y comprender su significado (Oakhill, Cain & Elbro 2015). No es necesario que los niños conozcan los nombres técnicos de estos términos gramaticales, pero sí deben desarrollar una comprensión del funcionamiento de las oraciones tanto en el habla cotidiana como en los textos escritos. Por lo tanto, el trabajo con oraciones puede formar parte del abordaje de textos complejos en el aula.

Las palabras que conforman un texto se organizan en oraciones que mantienen entre sí relaciones cohesivas y que se suceden en un orden determinado en función del tema textual que contribuyen a desplegar. Por consiguiente, alterar ese orden quebranta la coherencia del texto. Cada oración, considerada individualmente, instaura una escena en la que operan los mismos principios de la percepción humana (Müller 2012: 12). Leer una oración es como asistir a una pequeña obra de teatro. Como en el teatro, se desarrolla un argumento o proceso y podemos identificar actores y circunstancias (algunas más centrales que otras) que conforman el decorado o escenografía. Un elemento clave para el armado de la escena es el verbo o predicado semántico. Ya lo decía Tesnière (1959/1994: 102): “El nudo verbal, que se halla en el centro de la mayor parte de nuestras lenguas europeas, expresa todo un pequeño drama”¹.

¹ La metáfora del drama ha sido muy fecunda en la descripción gramatical. Di Tullio (1997: 85), por ejemplo, afirma que “el predicado es

A lo largo del tiempo, gramáticos y semantistas de diferentes corrientes teóricas han propuesto diversas clasificaciones de los roles semánticos asociados a las diferentes clases de predicados. Desde una perspectiva estructural-funcional, Kovacci (1992) clasifica las predicaciones en cuatro categorías: de ‘estado’, ‘proceso’, ‘acción’ y ‘acción’ + ‘proceso’, según la clase de verbo y los roles asociados (‘agente’, ‘paciente’, ‘experimentante’, ‘beneficiario’, ‘atributivo’, entre otros).

En el ámbito de la Lingüística Cognitiva, la reflexión sobre los esquemas eventivos o esquemas semánticos de predicaciones ha sido y continúa siendo un objeto central de indagación. Verspoor, Dirven & Radden (en Delbecq 2002: 103-134), por ejemplo, proponen una clasificación de patrones o “grillas eventivas” a partir de una serie de preguntas de reconocimiento. A continuación, se enumeran las diferentes grillas con sus respectivas preguntas y ejemplos:

1. Grilla de ‘estado’: ¿Qué es X? *Nahuel es alumno de la escuela.*
2. Grilla de ‘proceso’: ¿Qué le sucede a X? *Nahuel se sonrojó.*
3. Grilla de ‘acción’: ¿Qué hace X? *Nahuel jugó toda la tarde.*
4. Grilla de ‘experiencia’: ¿Qué experimenta X? *Percherón, el caballo de Nahuel, sintió la picadura.*
5. Grilla de ‘posesión’: ¿Qué tiene X? *Nahuel tiene muchos amigos.*
6. Grilla de ‘movimiento’: ¿A dónde va X? *El durazno cayó sobre el lomo de Percherón.*
7. Grilla de ‘transferencia’: ¿A dónde es trasladado X? *Nahuel le pasó la pelota a Juan.*

Para armar estas escenas oracionales, agrupamos las palabras en construcciones. Como hablantes de español, sabemos que, dentro de la oración, las palabras no están en pie de igualdad y que algunas se relacionan más estrechamente que otras. Por lo tanto, comprender una oración es, también, formular una hipótesis de su estructura interna que refleje la interpretación que le asignamos (cf. Di Tullio 1997: 51). Tomemos el caso de la oración *Nahuel jugó toda la tarde*. En ella reconocemos que *Nahuel* es quien jugó toda la tarde: es el sujeto ‘agente’. En el resto de la oración (predicado sintáctico), el núcleo verbal se combina con una construcción que cumple la función de complemento circunstancial de tiempo.

Esta revisión revela por qué existe una estrecha relación entre la comprensión de estructuras sintácticas y la comprensión lectora; si un niño no es capaz de agrupar las palabras en construcciones y de asignar adecuadamente los roles semánticos al núcleo verbal, no podrá arribar a una representación coherente del texto. De hecho, aunque no en gran medida, se han constatado algunas relaciones significativas entre la habilidad comprensiva global y algunas medidas de habilidad sintáctica, posiblemente mediadas por problemas de memoria operativa (De La Peña & Ballell 2019). Recordemos, con Perfetti *et al.* (2005), que la capacidad de alternar entre diferentes estructuras sintácticas aumenta la habilidad sintáctica funcional y que esto disminuye la demanda que las estructuras complejas ejercen sobre la memoria operativa durante la lectura. Por otra parte, un estudio longitudinal de Muter *et al.* (2004) mostró que tanto la sintaxis como el vocabulario predicen la comprensión lectora entre los 5 y los 6 años. A medida que la lectura se vuelve más competente, además, el desempeño sintáctico se ve beneficiado (Bizama *et al.* 2017, Jiménez *et al.* 2004, Mariángel & Riffo 2020). No obstante, esto cambia entre lectores de mayor edad, cuando se observa el rol de la sintaxis junto al del vocabulario y el de otras habilidades de nivel superior (Acosta *et al.* 2016, Oakhill & Cain 2012). Por su parte, Quezada *et al.* (2024) demostraron que el conocimiento de las estructuras sintácticas influye en la comprensión oral y en la comprensión de textos expositivos en niños de 2° grado.

2.3 | La comprensión oral en niños prelectores

Como este estudio se lleva a cabo con niños que aún no decodifican palabras, nos referiremos a lo que ocurre en la comprensión oral que, como antecesora de la comprensión lectora, no requiere decodificación y permite examinar cómo acontece la comprensión textual en niños prelectores.

Los conceptos que intervienen en la comprensión textual nos permiten comprender la estrecha relación entre la comprensión lectora y la comprensión del lenguaje y por qué es importante desarrollar estrategias educativas para desarrollar esta última. Comprender una oración que escuchamos, como parte de un relato o una conversación, también requiere elaborar una representación mental del contenido proposicional, que debe especificar las acciones, relaciones y papeles que desempeñan las entidades que participan de esas acciones.

La comprensión del lenguaje requiere de un buen nivel de vocabulario, es decir, del conocimiento del significado de las palabras (contenido semántico); pero también del conocimiento de cómo esas palabras se combinan para expresar significados (sintaxis). Esto lo llevamos a cabo, en principio, por tres operaciones principales: en primer lugar, se segmenta la oración y luego le asignamos las etiquetas a las palabras o componentes que forman parte de la oración (esto es, frases en las que el núcleo es un sustantivo, los verbos, las frases preposicionales, que son las encabezadas por una preposición, etc.). Luego, tenemos que especificar las relaciones que existen entre estos componentes, esto es, su organización. A continuación, se construye la proposición correspondiente, mediante el ordenamiento jerárquico de los componentes. Finalmente, se lleva a cabo un mapeo entre la sintaxis y la semántica, intentando establecer las correspondencias entre los papeles sintácticos (sujeto, objeto) y los papeles temáticos o semánticos (agente, paciente, tema), como se muestra en la Figura 3 (Ferroni 2021):



FIGURA 3 Modelo de comprensión oral (Ferroni 2021)

Estas operaciones principales se consiguen con la ayuda de claves que también están presentes en los textos escritos:

- El orden de las palabras y la reversibilidad: todas las lenguas se caracterizan por tener un orden canónico, una forma básica de ordenar las diferentes partes que conforman la oración; por ejemplo, en español, el orden canónico es sujeto-verbo-objeto (SVO). Ej.: María besó a Juan. Cuando una oración sigue el orden sintáctico canónico, la asignación de los roles temáticos o semánticos (y la consecuente comprensión del evento) puede hacerse en forma lineal (el AGENTE cumple el rol sintáctico de sujeto de la oración: María; el TEMA o PACIENTE, el de objeto: Juan). Pero cuando una oración se aparta de dicho orden y además es semánticamente reversible, esto es, que cualquiera de los dos participantes puede realizar la acción, entonces es necesario recurrir a otro tipo de información, la sintáctica. Ej.: La niña fue abrazada por el niño. El sujeto no coincide con el agente.
- Las palabras funcionales: las palabras de clase cerrada, como las preposiciones (a, con, de, entre otras), los artículos (la, los, etc.), las conjunciones (y, pero) juegan un papel principalmente sintáctico, ya que nos dan información acerca de la función que cumplen los constituyentes en la oración.
- El significado de las palabras: entre ellas, es crucial la información que nos brinda el verbo principal de la

oración, ya que nos puede indicar los papeles sintácticos y las características semánticas de las palabras de alrededor. Por ejemplo, con el verbo “dormir” se necesita que alguien duerma, el sujeto, y que ese alguien sea animado.

d) Los signos de puntuación, las pausas y la entonación.

A pesar del rol significativo que tienen las estructuras sintácticas en la elaboración de la representación mental de una oración y por consiguiente de un texto, no existen estudios dirigidos a examinar esta relación. En el mismo sentido, numerosas intervenciones se han llevado a cabo para promover la comprensión oral con efectos positivos y significativos sobre la lectura comprensiva (Fonseca *et al.* 2019, Gutiérrez-Fresneda 2016). Sin embargo, dada la estrecha relación existente entre el conocimiento de las estructuras sintácticas y la elaboración de la representación mental del texto resulta llamativa la escasez de estudios dirigidos a promover específicamente el desarrollo gramatical y evaluar su impacto en la comprensión lectora.

De allí que este estudio persigue los siguientes objetivos: Examinar la relación entre el conocimiento de las estructuras sintácticas y la comprensión oral en niños de salas de 5 años de Nivel Inicial y evaluar los efectos, en el nivel de comprensión oral, de un programa para promover la comprensión de estructuras sintácticas.

3 | METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos propuestos, se desarrolla una investigación de tipo cuantitativa; por su naturaleza, es cuasiexperimental, con un diseño de comparación entre grupos (de tipo pre-post). Por su profundidad, es explicativa, en tanto analiza el efecto de un programa de intervención pedagógica para promover la comprensión de estructuras sintácticas sobre la comprensión oral. Por su extensión, es microeducativa, pues se limita a las salas, antes mencionadas, de la provincia de Mendoza; por su alcance, es longitudinal, porque evalúa la comprensión oral y de estructuras sintácticas previa y posteriormente a la implementación del programa de intervención; y por su fuente, es primaria, ya que recoge datos de primera mano (Campbell & Stanley 1978, Rinaudo & Donolo 2010).

3.1 | Participantes

Se evaluó a 157 niños (87 mujeres y 70 varones), (EM: 5 años y 6 meses), provenientes de ocho salas de 5 años de la provincia de Mendoza, Argentina, de gestión estatal (4 salas; $n = 79$) y privada (4 salas; $n = 78$). Los escolares pertenecen a diversos estratos sociales y asisten a seis escuelas ubicadas en departamentos de alta densidad poblacional y concentración de la actividad económica (Ciudad, Maipú y Guaymallén). El grupo experimental estuvo conformado por 109 niños y el grupo control por 48. Dado que el programa de intervención fue implementado por los docentes de aula, no fue posible asignar aleatoriamente a estudiantes de una misma clase a diferentes condiciones. No obstante, las clases se asignaron aleatoriamente a las condiciones ‘grupo control’ (2 salas de gestión estatal y dos salas de gestión privada) y ‘grupo experimental’ (2 salas de gestión estatal y 2 salas de gestión privada). El grupo experimental recibió el programa de intervención en estrategias didácticas para promover la comprensión de estructuras sintácticas y el grupo control recibió el currículo regular. En general, las actividades lingüísticas del currículo regular no están dirigidas a enseñar a leer, sino que consisten en: (1) escuchar y discutir historias, (2) identificar y leer el propio nombre y el de los compañeros, (3) escribir el propio nombre, (4) escuchar información sobre temas específicos, (5) narrar historias en voz alta mientras el docente las escribe, (6) escribir de manera espontánea, (7) identificar los sonidos de las letras, (8) realizar tareas de conciencia fonológica.

Se esperaba que la muestra estuviese conformada por niños con las siguientes características: asistentes a salas de 5 años de escuelas de gestión estatal y privada, tanto urbanas y urbano-marginales, con rendimiento acorde con la media esperada para su edad cronológica y sin déficit neurológico, atencional o auditivo (datos obtenidos mediante informe del maestro a cargo). Ningún niño fue excluido de la muestra. Los grupos control e intervención fueron equivalentes en la prueba previa en cuanto a género y nivel socioeconómico, según lo revelaron las pruebas de qui-cuadrado (χ^2); y en cuanto a nivel de comprensión de estructuras sintácticas y comprensión oral, según lo reveló el test Tukey (véase la Tabla 1).

TABLA 1 Comparación de variables sociodemográficas entre control y experimental empleando Chi Cuadrado y estructura de oraciones y comprensión oral empleando Tukey Test.

	Control	Experimental	χ^2	P
No. de varones	20	52	0.49	0.48
No. de mujeres	28	57		
Nivel Socioeconómico			0.06	5.91
Bajo	10	8		
Medio	15	45		
Alto	23	56		
			<i>Tukey Test IC</i>	<i>Significancia</i>
			95 %	
Estructura de las oraciones	4.37 (0.2)	3.64 (0.2)	[-1.51, 0.05]	No significativa
Comprensión oral	7.00 (8.2)	5.00 (5.0)	[-0.54, 4.54]	No significativa

3.2 | Medición de las Variables Dependientes

Estructura de las oraciones. Se empleó la prueba de Wiig *et al.* (2009), que mide la habilidad para interpretar oraciones de longitud y de complejidad creciente. Para su administración y puntuación se siguieron las instrucciones del manual. El niño debe señalar o marcar con una cruz, en una lámina con cuatro imágenes, la imagen que corresponde a la estructura *target* mostrada verbalmente. Se inicia con un ítem de práctica con corrección guiada (se indica la respuesta incorrecta y por qué lo es). La consigna comienza: “Vamos a mirar estos dibujos. Señalá el dibujo que muestra. . .” y se enuncia la primera oración de ensayo: “La niña está caminando”. Luego, se administra un total de 7 ítems y se asigna 1 punto por respuesta correcta. La confiabilidad informada es de $\alpha = 0,72$ en 4 y 5 años. A continuación, se enumeran los ítems:

1. El oso está debajo del triciclo.
2. Ella ayuda a la abuela a cocinar la comida.
3. El niño preguntó: ¿Cuánto cuesta este chupetín?
4. La niña está esperando para subirse al micro, pero los otros niños están jugando.
5. La niña que está parada al final de la fila lleva una mochila.
6. La niña trae puesto su sombrero y su saco nuevo, aunque no los necesita.
7. La niña preguntó: ¿Dónde escondieron mi osito?

Comprensión oral. Se aplicó una adaptación al español de la prueba de Woodcock & Muñoz-Sandoval (1996), que evalúa la capacidad para obtener significado a partir de material presentado oralmente. Se lee un fragmento de un párrafo de ensayo, formado por dos oraciones con un total de 14 palabras. En primera instancia, el niño debe relatar lo que recuerda. En segundo lugar, responde dos preguntas referidas al tema². A continuación, se leen tres párrafos cortos de dos oraciones cada uno; el primero conformado por 13 palabras; el segundo, por 12; y el último, de mayor extensión, por 28 palabras. Es la única actividad que se realiza con grabación desde una aplicación instalada en el celular. El subtest consta de 3 ítems y se otorga un punto por cada respuesta correcta. Su confiabilidad es de $\alpha = 0,80$ en 4 años y de $\alpha = 0,77$ en 5 años. En la tabla 2 se detalla el análisis de las cualidades psicométricas de los instrumentos.

TABLA 2 Análisis de las Cualidades Psicométricas de los Instrumentos

Comprensión auditiva					
<i>Ítems</i>	<i>casos</i>	<i>correlación</i>	<i>Dificultad</i>	<i>discriminación</i>	<i>validez</i>
historia 1	157	0,66	0,59	0,81	0,85
historia 2	157	0,65	0,53	0,91	0,84
historia 3	157	0,64	0,57	0,81	0,84

Estructura de oraciones					
<i>Ítems</i>	<i>casos</i>	<i>correlación</i>	<i>Dificultad</i>	<i>discriminación</i>	<i>validez</i>
oración 1	157	0,11	0,87	0,25	0,31
oración 2	157	0,25	0,59	0,63	0,62
oración 3	157	0,15	0,59	0,41	0,00
oración 4	157	0,21	0,52	0,66	0,58
oración 5	157	0,05	0,56	0,39	0,17
oración 6	157	0,22	0,45	0,61	0,64
oración 7	157	0,16	0,58	0,68	0,51

3.3 | Procedimientos

Para llevar a cabo este estudio, en primer lugar, se obtuvo el aval del Comité de Ética en Salud de la Universidad del Aconcagua (CEISUDA), la autorización por parte de la Directora de Planificación Educativa de la Dirección General de Escuelas y de los representantes legales de las escuelas privadas. Asimismo, se obtuvo el consentimiento informado por parte de los padres y de los niños participantes. El protocolo de investigación se encuentra asentado en el registro de investigación en salud de la provincia (IS 228).

La evaluación pre-intervención se llevó a cabo en el mes de junio de 2024. El docente administró la evaluación a cada participante en un ambiente silencioso en el período de un mes. Las pruebas para la evaluación pre-intervención y post-intervención fueron las mismas. La intervención propiamente dicha se llevó a cabo durante los meses de agosto, septiembre y octubre. Fue implementada por el docente a la totalidad de la clase. Se impartieron dos planes de trabajo por semana. Finalmente, la evaluación post-intervención, dirigida a evaluar los efectos del programa, se llevó a cabo durante el mes de noviembre del mismo ciclo lectivo.

²Por ejemplo, el fragmento de ensayo de esta prueba es el siguiente: Tomás pintó el auto de color rojo. Cuando lo tocó estaba pegajoso. Preguntas: ¿De qué color pintó el auto Tomás? ¿Por qué estaba pegajoso?

3.3.1 | Programa de intervención para promover la comprensión de estructuras sintácticas: ¡Luz, cámara, acción!

La promoción del conocimiento en estructuras sintácticas se trabajó a partir de la lectura de cuentos. Cada cuento se leyó en cuatro oportunidades durante dos semanas y, por cada lectura, se trabajaron cinco estructuras sintácticas literales de la narración. Se buscó que estas oraciones, si bien no contiguas en el cuento, respetaran la secuencia cronológica de los eventos representados, de modo que todas juntas conformaran un breve texto en sí mismo.

A cada docente se le entregó una guía orientativa con el título motivador de “¡Luz, cámara, acción! El escenario de las oraciones del cuento”, que contenía una breve introducción al tema, seguida de un grupo de oraciones-escenas del cuento seleccionado (entre 4 y 6). En esta introducción –la misma para todas las intervenciones– se insistía en que leer una oración era como asistir a una pequeña obra de teatro (*vid.* 2.2.). Sobre esta base conceptual, se indicaba que, para el análisis de cada escena oracional, la primera acción consistía en identificar el verbo y luego analizar el tipo de significado por él expresado.

A fin de poder visualizar más claramente el modo de abordaje, se reproduce a continuación la descripción de las dos primeras escenas oracionales de una de las guías, extraídas del cuento “La finca de Bartolo”, de Norma Nieto³:

1. *Nahuel vive en el sur de Mendoza.*
2. *Los dos perros, Choco y Lina, juegan con Nahuel en la finca del abuelo.*

Escena 1: *Vivir* es un verbo de ‘estado’ que “pide” un ‘paciente’ (*Nahuel*) y un ‘locativo’ (en el sur de Mendoza).

Escena 2: *Jugar* es un verbo de ‘acción’ (¿Qué hacen los perros? Lo que hacen los perros es jugar). Los verbos de ‘acción’ piden un ‘agente’ (en este caso, hay dos ‘agentes’: los perros Choco y Lina). *Nahuel* es, circunstancialmente, el compañero de juegos (*circunstante comitativo o de compañía*). *En la finca del abuelo* es el espacio de juegos (*circunstante de lugar*).

En síntesis, el análisis de cada oración se efectuó según la siguiente secuencia:

Primer paso: Identificación del significado del verbo o predicado semántico: ‘acción’, ‘estado’, ‘proceso’ y ‘acción + proceso’, de acuerdo con la clasificación de Kovacci (1992: 190-208)⁴. Para llegar a esta meta, la docente tenía a su disposición, como ya se informó, una guía explicativa con la descripción semántica de cada oración. Oralmente, se instó a la utilización de la técnica de la pregunta para inferir el tipo semántico de verbo y los participantes asociados (*vid.* segundo paso), amén de otros recursos librados a la propia creatividad docente, como el uso de gestos y dramatizaciones.

Segundo paso: Identificación de los actantes, participantes o roles semánticos que acompañan al verbo, como ‘agente’, ‘paciente’, ‘experimentante’, ‘beneficiario’, ‘locativo’, ‘atributivo’. La pregunta clave recomendada era: ¿qué elementos exige el verbo para poder armar la escena? En futuras intervenciones podría sugerirse la personificación del verbo en la figura del docente. Este podría subirse a una tarima y convocar a uno o más escolares, según el número de roles semánticos necesarios, a pasar al frente y ubicarse en fila al pie de la tarima⁵. La Tabla 3 reúne las escenas oracionales ejercitadas durante la intervención:

³Tal como se indica más abajo, el análisis semántico sigue los lineamientos de Kovacci (1992). La descripción de las escenas podría haber estado guiada por clasificaciones afines, como la de Verspoor, Dirven & Radden (en Delbecque 2002: 103-134), reseñada en 2.2.

⁴Basada, según indicación de la propia autora, en Chafe (“Meaning and the Structure of Language, cap. 9), de quien adapta sus diagramas. Ciertas especificaciones terminológicas de su clasificación provienen, aparte de Tesnière, de otros trabajos fundacionales, como los de Fillmore (“The Case for Case”), Cook (“Case Grammar Theory”) y Huddleston (“Some remarks on case-grammar”).

⁵Incluso, en niveles superiores de escolaridad, el docente podría apelar a la analogía de la composición de los elementos químicos, utilizada por Tesnière (1959/1994: 22).

TABLA 3 Escenas oracionales

Cuento	Escenas oracionales
Cuento 1: La finca de Bartolo	1) Nahuel vive en el sur de Mendoza. 2) Los dos perros, Choco y Lina, juegan con Nahuel en la finca del abuelo. 3) A Percherón lo pica una abeja. 4) El caballo se vuelve loco. 5) El niño encierra ese día especial en su mochila.
Cuento 2: Fita	1) Ema y Luca viven en un edificio de muchísimos pisos. 2) Ellos habitan en el segundo. 3) Los niños gritaron: “¡mamá!”. 4) ¡Es una jirafita bebé! 5) (La jirafa) Bajó su cuello hasta el piso. 6) Su cuello crecía por minuto.
Cuento 3: El Grillo Simón	1) Catalina y Rosita llevaban comida a su hormiguero. 2) El grillo se creía superior por ser verde. 3) Pero llegó el frío más intenso y Simón dejó de cantar. 4) Simón aceptó la propuesta y dejó de ser tan vanidoso.

TABLA 4 Valores medios y desviación típica de las variables fidelidad de la intervención

Variable	Media	SD	N
Longitud esperada de la intervención	4	0	10
Actividades desarrolladas del plan de trabajo	4	0	10
Disponibilidad de los materiales	4	0	10
Uso esperado de materiales	4	0	10
Participación de los estudiantes	3.8	0.4	10
Modelado de las actividades	3.7	0.4	10
Habilidad para desarrollar el tema	3.8	0.4	10

3.3.2 | Fidelidad de la Intervención

Para verificar la fidelidad de la intervención, los docentes grabaron las intervenciones con sus dispositivos celulares. La precisión y la consistencia de la implementación se evaluaron con una lista de verificación que detallaba: la duración esperada de la clase, las actividades realizadas de acuerdo con el plan de trabajo, la disponibilidad de los materiales indicados en el plan de trabajo, el uso esperado de los materiales, la participación de los escolares, la demostración esperada de las actividades, y la capacidad de impartir la clase. A cada variable se le asignó un puntaje de 1 a 4 de la siguiente manera: 1 = Deficiente, 2 = Básico, 3 = Bueno y 4 = Muy bueno.

4 | RESULTADOS

Para examinar la relación existente entre la comprensión oral y el nivel de conocimiento de estructuras sintácticas se llevó a cabo un análisis de correlación. Se encontró una correlación altamente significativa entre ambas variables $\alpha=0,47$, $p = 0,000$. Es decir que, a medida que se incrementa la comprensión oral, se observa un incremento en la comprensión de estructuras sintácticas.

Luego, a fin de evaluar el efecto del programa de intervención sobre el conocimiento de estructuras sintácticas, se utilizó un modelo general lineal de Análisis de Varianzas con mediciones repetidas. Se empleó para el análisis un diseño compuesto de tres factores: Tiempo ($A = 2$), con sus niveles 1 (toma pre-intervención), 2 (toma-post intervención); intervención ($B = 2$), con sus niveles 1 (sin intervención) y 2 (con intervención) y sujeto ($C = 157$). El sujeto fue anidado junto con la intervención e ingresado al modelo como efecto aleatorio. Se empleó un nivel alfa de 0.05 para todos los tests estadísticos.

La interacción entre intervención y tiempo no fue significativa. Sin embargo, se observó un efecto significativo de la intervención sobre el nivel de comprensión de estructuras sintácticas alcanzado ($F(1, 147) = 18.04$, $p < 0.0001$). El grupo que participó de la intervención presentó un nivel de comprensión de la sintaxis superior ($M = 4.97$, $SE = 0.17$) al grupo control ($M = 3.76$, $SE = 0.35$). No se observó un efecto significativo del tiempo (Figura 4).

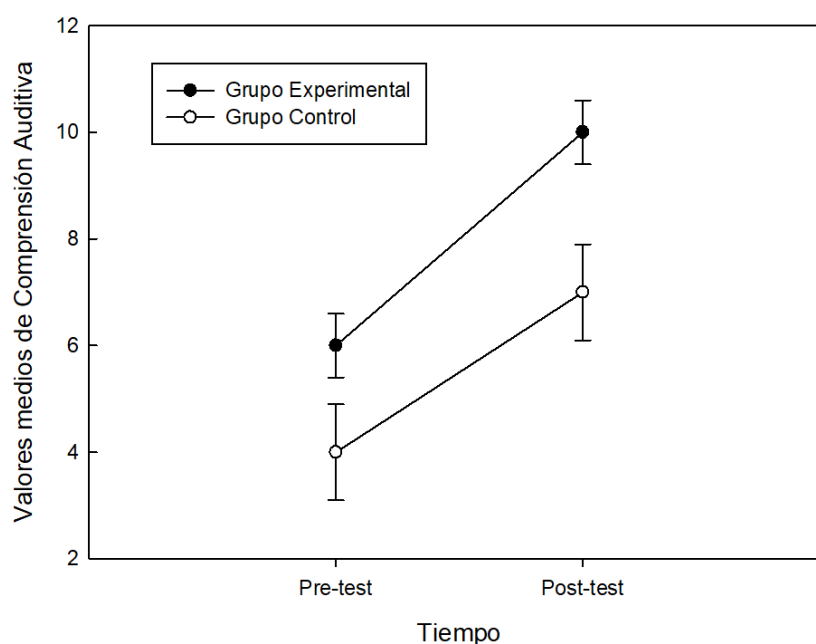


FIGURA 4 Efectos de la intervención sobre sintaxis. Las barras de error representan los errores típicos.

Luego, para evaluar los efectos del programa de intervención en estructuras sintácticas sobre el nivel de comprensión oral alcanzado, se utilizó un segundo modelo general lineal de análisis de varianzas con mediciones repetidas. Se empleó para el análisis un diseño compuesto de tres factores: Tiempo ($A = 2$), con sus niveles 1 (toma pre-intervención), 2 (toma-post intervención); intervención ($B = 2$), con sus niveles 1 (sin intervención) y 2 (con intervención); y sujeto ($C = 157$). La variable dependiente fue la comprensión oral.

La intervención no interactuó de manera significativa con el tiempo. Sin embargo, se observó un efecto significativo del tiempo ($F(1, 146) = 20.90$, $p < 0.0001$) y de la intervención ($F(1, 147) = 18.24$, $p < 0.0001$)

sobre el nivel de comprensión oral. En la segunda toma, el nivel de comprensión oral ($M = 8.5$, $SE = 0.12$) fue superior al de la primera ($M = 4.6$, $SE = 0.12$). Asimismo, el grupo que participó de la intervención en estructuras sintácticas presentó un nivel de comprensión oral superior ($M = 10.04$, $SE = 0.58$) al grupo control ($M = 7.3$, $SE = 0.64$) (Figura 5).

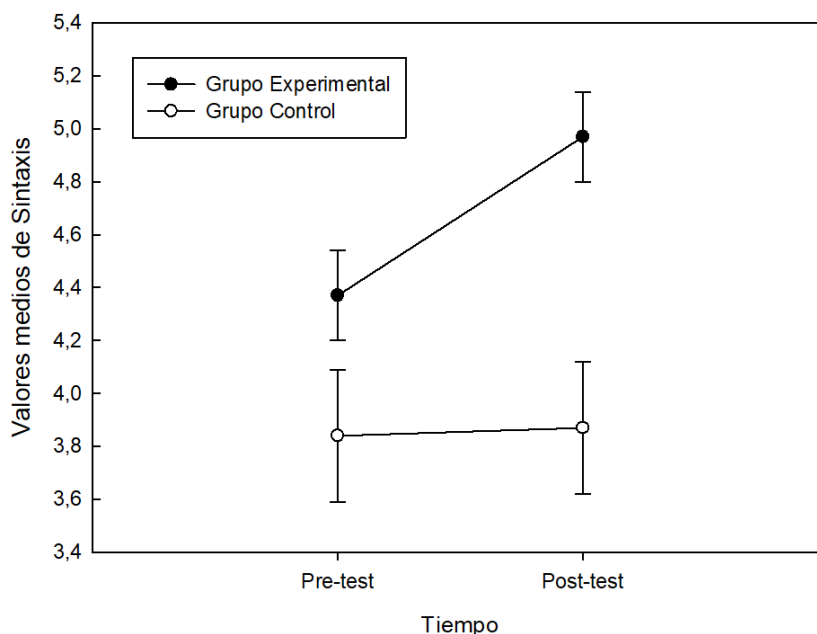


FIGURA 5 Efectos del programa de intervención en sintaxis sobre la comprensión oral. Las barras de error representan los errores típicos

5 | DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue examinar la relación existente entre sintaxis y comprensión oral como componentes lingüísticos del modelo de la visión simple de la lectura. A tal efecto y dada la escasez de estudios dirigidos a promover la comprensión de estructuras sintácticas en niños prelectores, diseñamos un programa de intervención y evaluamos sus efectos sobre el nivel de comprensión de la sintaxis y la comprensión oral.

En consonancia con modelos teóricos de la lectura comprensiva, observamos una estrecha y significativa relación entre la comprensión de estructuras sintácticas y la comprensión oral. Esto indicaría que el registro adecuado de los componentes sintácticos de la oración, asociado al mapeo de sus componentes semánticos, facilitaría la comprensión oral de narraciones. En este sentido, sería aconsejable distinguir entre ‘acciones’, ‘procesos’ y ‘estados’ en las primeras etapas de la escolaridad, de modo de crear las bases de una conciencia sintáctico-semántica que facilite la comprensión textual. Quezada Gaponov *et al.* (2024) muestran resultados similares al hallar que en segundo grado se observa una estrecha correlación entre la gramática y la comprensión oral; en cambio, en tercero, dicha correlación decrece levemente y se incrementa la relación entre gramática y comprensión del texto escrito.

Asimismo, observamos efectos significativos del programa de intervención en ambos aspectos: la comprensión de estructuras sintácticas y la comprensión oral. El hecho de no haber encontrado efectos del tiempo en los puntajes obtenidos en la comprensión de estructuras sintácticas, pero sí de la intervención, señalaría la importancia de las interacciones verbales en el aula dirigidas a trabajar la comprensión de los componentes de

la oración y sus funciones. En efecto, el uso de técnicas interactivas, como la pregunta y la teatralización de la escena oracional, parece ser un procedimiento fundamental para promover la generación de inferencias y asignar significado a los componentes oracionales de forma adecuada. La ausencia de efectos del tiempo señala que en el grupo que no participó de la intervención no se observó un incremento espontáneo de la comprensión de estructuras sintácticas. Esto destacaría el rol que cumple la intervención en promover esta habilidad.

Desde una perspectiva cognitiva, el efecto del programa sobre la comprensión oral indicaría que la capacidad de comprender estructuras sintácticas incrementaría, como señala Perfetti *et al.* (2005), la habilidad sintáctica funcional, lo que en consecuencia reduciría la demanda que las estructuras complejas imponen a la memoria operativa durante la comprensión textual. Así pues, la reducción y simplificación de estructuras, que supone la identificación de las funciones semánticas de sustantivos claves para la comprensión oracional, es decir, de aquellos sustantivos regidos o solicitados por la clase semántica del verbo, permitiría armar pequeños “espacios mentales” o “paquetes conceptuales” (Fauconnier & Turner 2006: 307), fáciles de memorizar y disponibles para la comprensión de las sucesivas oraciones o segmentos textuales.

Finalmente, ciertas consideraciones sociológicas formuladas en el marco de investigaciones lingüísticas sobre roles semánticos representarían otro punto a favor del programa de intervención en este aspecto en particular, puesto que, a largo plazo, la destreza y versatilidad en el uso de estos roles, tanto en la oralidad como en la escritura, permitiría reducir la brecha entre un alumnado socialmente desfavorecido y despojado de estímulos de lectura y otro con una situación sociocultural inversa (cf. Radden 1979, en Dirven 2003)⁶.

El presente estudio tiene algunas limitaciones. La primera, en relación con la conformación de los grupos, ya que, debido a limitaciones de tiempo de las docentes, no fue posible realizar una asignación aleatoria de los sujetos a los grupos, por lo que el estudio sigue un diseño cuasiexperimental. Puesto que esta investigación se ha focalizado en la comprensión de estructuras sintácticas a partir de textos narrativos, restaría enriquecer la intervención con otros tipos de textos, tales como descriptivos o argumentativos, y sistematizar el efecto de la intervención sobre la comprensión oral de distintos tipos de estructuras sintácticas.

6 | CONCLUSIÓN

Los resultados de esta investigación señalarían una estrecha relación entre la comprensión de estructuras sintácticas y la comprensión oral. La naturaleza de la relación indicaría que la comprensión oral estaría facilitada por la capacidad de comprender estructuras sintácticas, lo que supone la habilidad de poder reducirlas y simplificarlas mediante la asignación adecuada de funciones semánticas a sustantivos claves vinculados al núcleo verbal. Numerosos estudios se han focalizado en la importancia de las habilidades de decodificación y del vocabulario en las primeras etapas de la escolaridad, y en menor medida, en habilidades lingüísticas tales como la comprensión de estructuras sintácticas. El presente estudio destaca la importancia de una intervención explícita para promover la comprensión de estructuras sintácticas. Los niños que no participaron de la intervención pedagógica no incrementaron su nivel de comprensión a lo largo del tiempo, lo que sugiere que la intervención directa en sintaxis mejora la comprensión oral de narraciones, ya que posibilita a los escolares comprender la arquitectura de las *escenas oracionales*, lo que implica tomar conciencia de los roles semánticos asociados a los verbos. Esto señalaría que un programa de intervención pedagógica en sintaxis ayudaría a satisfacer las demandas cognitivas involucradas durante la comprensión lectora, puesto que la comprensión oracional facilitaría la elaboración de *paquetes conceptuales* necesarios para la construcción de la representación mental

⁶Los resultados del estudio de Radden, acotado a una pequeña comunidad de hablantes, destacaba que los hablantes de clases altas desplegaban una cantidad significativamente mayor de ‘pacientes’ y de roles semánticos diversos en posición de sujeto, como así también de cláusulas completivas y de relativo, construcciones pasivas, entre otras. En contrapartida, los hablantes de clases sociales más bajas utilizaban un lenguaje más informal y otros elementos construccionales: mayor uso de ‘agentes’, típicamente asociados con verbos transitivos, menor diferenciación de roles semánticos en la función de sujeto, [...], y varias interpolaciones fáticas (por ejemplo, *¿viste?*) (cf. Dirven 2003: xiii).

coherente del significado de un texto. En síntesis, la principal contribución de este estudio radica en proporcionar evidencia clara de que una intervención para promover la comprensión de estructuras sintácticas, implementada por el docente en el aula, puede generar mejoras significativas en la comprensión oral, lo que ofrece una dirección prometedora para la enseñanza temprana de la comprensión textual y el diseño de políticas de intervención.

REFERENCIAS

- Acosta, Víctor, Gerardo Ramírez-Santana & Susana Hernández (2016). Intervention in fluency problems in pupils with specific language impairment (SLI). *Infancia y Aprendizaje* 39(3), 466–498.
- Baker, Doris, Patricia Crespo, María Monzalve, Isabel García & Mariana Gutiérrez (2022). Relation between the essential components of reading and reading comprehension in monolingual Spanish-speaking students: A meta-analysis. *Educational Psychology Review* 34(4), 2661–2696.
- Bizama, María, Bárbara Arancibia, Karina Sáez & Laura Loubiés (2017). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 15(1), 219–232.
- Campbell, Donald & Julián Stanley (1978). *Diseños Experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amarrortu Editores.
- Canales Jara, Yanina Cecilia, María Elsa Porta & Hilda Emilia Difabio (2023). Niveles de competencia prelectora en niños de nivel inicial de distintos entornos socioeconómicos. *Lenguaje* 5(1), Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje, 187-223.
- Chafe, Wallace (1971). *Meaning and the Structure of Language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cook, Walter (1989). *Case Grammar Theory*. Georgetown: Georgetown University Press.
- Crespo, Patricia, Juan Jiménez, Carmen Rodríguez, Doris Baker & Yoonkyung Park (2018). Differences in growth reading patterns for at-risk Spanish-monolingual children as a function of a Tier 2 intervention. *The Spanish Journal of Psychology* 21, Article E4.
- Cuetos, Fernando (2010). *Psychology of Reading*. Madrid: Walters Kluwer.
- De La Peña, Carmen & David Ballell (2019). Comprensión lectora: contribución de la memoria de trabajo verbal en Educación Primaria diferenciada. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura* 18(1), 31–40.
- De Mier, María, Ana Borzone & Marcos Cupani (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre las habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. *Neuropsicología Latinoamericana* 4(1), 18–33.
- Delbecque, Nicole (ed.) (2002). *Linguistique cognitive. Comprendre comment fonctionne le langage*. Bruxelles: De Boeck–Duculot.
- Dirven, René (2003). In Search of Conceptual Structure: Five Milestones in the Work of Günter Radden. En H. Cuyckens, Th. Berg, R. Dirven & K-U Panther (eds.), *Motivation in Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, xiii-xxvi.
- Di Tullio, Ángela (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- Diuk, Beatriz, Barreyro, Juan Pablo, Ferroni, Marina, Mena, Milagros & Serrano, Francisca (2019). Reading Difficulties in Low-SES Children: A Study of Cognitive Profiles. *Journal of Cognition and Development* 20(1), 75-95.
- Ehri, Linnea, Susan Nunes, Stevens Stahl & Dale M. Willows (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research* 71(3), 393–447.
- Evaluación Aprender (2024). Nivel Primario. Secretaría de Educación. Ministerio de Capital Humano.
- Fauconnier, Gilles & Mark Turner (2006). Ch. 9: Mental spaces. Conceptual integration networks. En D.

- Geeraerts, D. (ed.), *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin: Mouton de Gruyter, 303-371.
- Ferroni, Marina (2021). *PIAA: Pequeño manual para enseñantes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Marina Ferroni.
- Figuerola, Soledad & Jesús Gallego (2021). Relación entre vocabulario y comprensión lectora: Un estudio transversal en educación básica. *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 54(106), 354–375.
- Fillmore, Charles J. (1968). “The Case for Case”. En E. Bach & R. T. Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory*. Holt: Rinehart and Winston, 1-25 (Part Two).
- Fletcher, Charles (1994). Levels of representation in memory for discourse. En M. A. Gernsbacher (ed.), *Handbook of psycholinguistics*. Londres/Oxford/Boston/Nueva York/San Diego: Academic Press, 589–607.
- Florit, Elena, Maja Roch, Romina Dicaldo & María Chiara Levorato (2022). The Simple View of Reading in Italian beginner readers: Converging evidence and open debates on the role of the main components. *Learning and Individual Differences* 93(6), 101961.
- Foorman, Barbara, Natalie Beyler, Kristin Borradaile, Michael Coyne, Carolyn A. Denton, Joseph Dimino, Joshua Furgeson, Lindsey Hayes, Jon Henke, Laura Justice, Brenda Keating, Wendi Lewis, Shaheen Sattar, Amy Streke, Richard Wagner & Stephanie Wissel (2016). *Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade* (NCEE 2016-4008). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Fonseca, Laura, Gabriela Migliardo, Mariana Simian, Rodrigo Olmos & Juan León (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: Impacto de un programa de intervención en español. *Psicología Educativa* 25(2), 91–99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- Gough, Philip & William Tunmer (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education* 7, 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Gutiérrez-Fresneda, Raúl (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura* 5, 52–58.
- Huddleston, Rodney (1970). Some Remarks on Case-Grammar. *Linguistic Inquiry* 1(4), (Oct. 1970), 501-511.
- Jiménez, Juan E., Eduardo García, Adelina Estévez, Alicia Díaz, Remedios Guzmán, Isabel Hernández-Valle, María Rosario Ortiz, Mercedes Rodrigo & Sergio Hernández (2004). Evaluación del procesamiento sintáctico-semántico en la dislexia evolutiva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 2(2), 127–142.
- Jiménez, Juan, Noelia Gutiérrez & Silvia de León (2020). Universal screening for prevention of reading, writing, and math disabilities in Spanish. *Journal of Visualized Experiments* 161, Article 60217. <https://doi.org/10.3791/60217>
- Kovacci, Ofelia (1992). *El Comentario Gramatical*. T. II. Madrid: Arco/Libros.
- Lonigan, Christopher, Stephen Burgess & Christopher Schatschneider (2018). Examining the Simple View of Reading with elementary school children: Still simple after all these years. *Remedial and Special Education* 39(5), 260–273.
- Mariángel, Susana & Riffo, Beatriz (2020). Papel de la conciencia sintáctica en la comprensión lectora de estudiantes chilenos de 2° a 8° grado de educación primaria. *Revista Espacios* 41(18), 17–30.
- Montesinos, María Mercedes, José Carlos Salceda, Gloria Alonso & Malatesha Joshi (2022). Simple View of Reading in Spanish: A longitudinal study. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 42(4), 214–226.
- Müller, Gisela E. (2012). Presentación. En: Müller, G. E., L. Miñones & V. Barbeito (comps.), *Estudios de Lingüística Cognitiva*. Mendoza: EDIUNC (Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo), 11-13.
- Muter, Valerie, Charles Hulme, Margaret Snowling & Jim Stevenson (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence from a Longitudinal Study.

- Developmental Psychology* 40, 665-681.
- Nation, Kate (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties* 24, 47-73.
- National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching students to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Oakhill, Jane & Kate Cain (2012). The precursors of reading comprehension and word reading in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading* 16(2), 91-121.
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD.
- Perfetti, Charles & Anne Helder (2022). Progress in reading science: Word identification, comprehension, and universal perspectives. En M. J. Snowling, Ch. Hulme & K. Nation (eds.), *The science of reading: A handbook* (2.^a ed.). Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing, 5-35.
- Perfetti, Charles, Nicole Landi & Jane Oakhill (2005). *The acquisition of reading comprehension skill*. En M. J. Snowling & Ch. Hulme (eds.), *The science of reading: A handbook*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing, 227-247.
- Pezoa, Juan Pablo & Paulina Orellana (2021). La relación entre comprensión lectora y vocabulario receptivo en estudiantes chilenos: un estudio exploratorio. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 20(2), 7-20.
- Porta, María Elsa (2022). Towards a model of word reading acquisition in children from low-income backgrounds. *Journal of Early Literacy Childhood* 0, 1-35.
- Porta, María Elsa (2023). Estimación del riesgo de presentar dificultades lectoras en niños de jardines de infantes urbano-marginales. En Solares Pineda, D. & Hess Zimmerman, K. (eds.). Córdoba: Comunicarte.
- Porta, María Elsa & Gloria Ramírez (2019). Efectos de un programa de intervención en vocabulario, conciencia morfológica y fonológica en niños de Jardín de Infantes en Lectura en Grado 1. *Revista de Orientación Educativa* 33, 44-55.
- Protopapas, Athanassios, Angeliki Altani & George K. Georgiou (2013). Development of serial processing in reading and rapid naming. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(4), 914-929.
- Quezada Gaponov Camilo, Soledad Aravena, Marcela Maldonado & Claudia Coloma (2024). *Incidencia de habilidades lingüísticas y lectoras en la lectura comprensiva de escolares chilenos de segundo y tercero básico*. *Revista Signos* 57(116), 757-780.
- Radden, Günter (1979). *Ein Profil soziolinguistischer Variation in einer amerikanischen Kleinstadt*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Riffo, Beatriz, Francisco Reyes, Andrea Novoa, María Véliz & Gabriela Castro (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento. *Literatura y Lingüística* 30, 165-180.
- Rinaudo, María Cristina & Dariela Donolo (2010). *Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa*. *Revista de Educación a Distancia (RED)* 22, 1-29.
- Skebo, Christine, Barbara Lewis, Lisa Freebairn, Jon Tag, Angela Ciesla & Charity Stein (2013). Reading skills of students with speech sound disorders at three stages of literacy development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 44(4), 360-373
- Snowling, M. & Hulme, C. (2025). The reading is language model: a theoretical framework for language and reading development and intervention. *Annual Review of Developmental Psychology* 7.

- Tesnière, Lucien (1994). *Elementos de Sintaxis Estructural*. T.1. Madrid: Gredos.
- Verspoor, Marjolijn, René Dirven & Günter Radden (2002). L'assemblage de concepts: la syntaxe. En N. Delbecque (ed.), *Linguistique Cognitive. Comprendre comment fonctionne le langage*. Bruxelles: De Boeck-Duculot, 103-134.
- Villalonga, María Mercedes, Carolina Padilla & Débora Burin (2014). Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria. *Interdisciplinaria* 31(2), 259-274.
- Westby, Carol (2012). *Assessing and remediating text comprehension problems*. En A. G. Kamhi & H. W. Catts (eds.), *Language and reading disabilities*. Londres: Pearson, 157-230.
- Wiig, Elisabeth, Wayne Secord & Eleanor Semel (2009). *Test CELF Preschool 2. Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool 2 – Spanish Edition*. The Psychological Corporation.
- Woodcock, Richard & Ana Muñoz-Sandoval (1996). *Batería Woodcock-Muñoz. Pruebas de aprovechamiento revisada*. Riverside.