

DESARROLLO DE LA COMPLEJIDAD SINTÁCTICA EN TEXTOS NARRATIVOS Y EXPLICATIVOS ESCRITOS POR ESTUDIANTES SECUNDARIOS*

SOLEDAD ARAVENA^{**} - EVELYN HUGO^{**}
Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN: El presente estudio se propuso conocer el modo en que algunos recursos de complejidad sintáctica se manifiestan en textos narrativos y explicativos escritos por estudiantes de tres niveles de escolaridad y dos grupos socioeconómicos. Se analizaron 240 textos y se etiquetaron con CLAN (*Computerized Language Analysis, CHILDES Project*) medidas de productividad, densidad y conectividad sintácticas. Los resultados muestran que tanto el factor grupo socioeconómico como la edad/nivel escolar inciden significativamente en la productividad (número de paquetes clausulares o PC), la densidad (número de cláusulas por PC) y la conectividad (tipos de relaciones interclausulares). Asimismo, el género discursivo se revela como un factor significativo en la conectividad, dado que los textos explicativos reúnen la mayor proporción de relaciones interclausulares complejas, específicamente *hipotácticas*. Las conclusiones del estudio reafirman el importante papel de la sintaxis en el desarrollo de las habilidades de escritura, el dominio de los géneros y el desarrollo tardío del lenguaje en general.

PALABRAS CLAVE: desarrollo, complejidad sintáctica, escritura, géneros discursivos

*DEVELOPMENT OF SYNTACTIC COMPLEXITY IN NARRATIVE AND EXPLICATIVE TEXTS
WRITTEN BY HIGH SCHOOL STUDENTS*

Abstract: The study aimed to know how some syntactic complexity resources are manifested in narrative and explicative texts written by students from three school levels and two socioeconomic groups. 240 texts were analysed using measures of productivity, syntactic density and connectivity, which were labelled with CLAN (Computerized Language Analysis, CHILDES Project). The results show that both the socioeconomic factor and age group/grade level impact significantly in productivity (number of clause-packages, CP), syntactic density (number of clauses per CP) and connectivity (types of interclausal relationships). Also, the discourse genre is revealed as a significant factor in connectivity, as explicative texts meet the highest proportion of interclausal complex relationships, particularly hypotaxis. The

* Este estudio ha sido posible gracias al financiamiento del programa FONDECYT (Proyecto 11110191).

** Para correspondencia, dirigirse a Soledad Aravena (maravena@uc.cl) o Evelyn Hugo (eshugo@uc.cl). Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras, Departamento de Ciencias del Lenguaje. Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, teléfono 223547894.

findings reaffirm the important role of syntax in developing writing skills, command of genres and late language development in general.

KEY WORDS: development, syntactic complexity, writing, genres

INTRODUCCIÓN

A la edad de seis años los niños disponen de un gran número de palabras y dominan prácticamente todas las estructuras morfológicas y sintácticas básicas de su lengua materna. Con ellas pueden comunicarse eficazmente en distintas situaciones cotidianas que impliquen discursos breves. Cualquier observador no experto podría suponer que las estructuras del lenguaje están adquiridas y que solo resta familiarizarse con nuevas situaciones comunicativas crecientemente complejas. No obstante, la investigación de las últimas décadas ha demostrado que el lenguaje experimenta muchos cambios después de concluida la primera infancia y hasta bien entrada la adolescencia (Nippold, 1998, 2004; Tolchinsky, 2004).

Entre los factores involucrados en estas transformaciones está, en primer lugar, la edad y el consiguiente incremento en las capacidades y los conocimientos cognitivos. En segundo lugar, podemos mencionar la escolarización y el contacto de los niños con la lectura y la escritura, lo que conlleva el aumento de las habilidades metalingüísticas y la incorporación de nuevas formas léxicas, gramaticales y discursivas. Por último, la creciente experiencia con el lenguaje y la socialización también impactan en el desarrollo tardío de lenguaje (DTL), propio de la infancia y la adolescencia (Ravid & Tolchinsky, 2002).

Así, algunos de los rasgos más destacables del DTL son, por una parte, el dominio del léxico *letrado*, que implica el uso creciente de: términos de baja frecuencia, expresiones abstractas y complejas morfológicamente, sentidos no literales y referencia a mundos alternativos, entre otros (Dockrell & Messer, 2004; Nagy & Townsend, 2012; Quiroga, 2015; Snow & Ucelli, 2009). Por otra parte, la sintaxis, fundamento estructural del lenguaje, también experimenta durante la etapa escolar importantes avances (algunos de los cuales son el foco del presente estudio): cláusulas más extensas, nuevas y diversas formas de “empaquetamiento” de la información (como los paquetes clausulares), estructuras de baja frecuencia (como la voz pasiva) y formas crecientemente complejas de conectividad intra e interclausal (como los nexos y las construcciones subordinadas) (Crespo, Alvarado & Meneses, 2013; Hugo, 2014; Katzenberger, 2004; Nir & Berman, 2010).

El tercer componente del DTL es la construcción del discurso, punto de encuentro entre los mecanismos más específicamente lingüísticos, los sistemas de pensamiento más globales (inferencias, conocimiento de mundo) y las habilidades semánticas y pragmáticas de los hablantes. Este desarrollo se manifiesta en el creciente dominio tanto oral como escrito de los géneros discursivos y representa innumerables desafíos para los niños y jóvenes (Berman & Ravid, 2009; Christie, 2012; Donovan & Smolkin, 2006; Tolchinsky, 2009). Uno de estos desafíos es el logro de los distintos tipos de

conectividad que requiere el discurso bien formado o, en otras palabras, el modo en que las distintas partes del discurso se vinculan entre sí (Chenu, Jisa, Mazuz & Palandre, 2012; Verhoeven, Aparici, Cahana-Amitay, van Hell, Kriz & Viguié-Simon, 2002).

En este marco y bajo el supuesto de que el discurso guía las opciones lingüísticas de los hablantes (Bybee, 1985; 2010; Du Bois, 2003), el presente estudio se propone examinar el modo en que ciertas formas de complejidad sintáctica se manifiestan en los textos narrativos y explicativos escritos de estudiantes chilenos de tres niveles de escolaridad y dos grupos socioeconómicos.

1. Complejidad sintáctica y conectividad

En el estudio del lenguaje la complejidad ha sido habitualmente relacionada con el concepto de *conectividad*, fenómeno ampliamente estudiado desde diversas perspectivas debido a su innegable centralidad en la configuración de los textos y discursos. La conectividad puede entenderse en su relación con conceptos tales como los de estructura textual u organización discursiva, coherencia (Van Dijk, 1983) y cohesión (Halliday & Hasan, 1976), entre muchos otros. Desde un punto de vista sintáctico, el incremento de la complejidad equivale al aumento en el número de niveles jerárquicamente vinculados al interior de cualquier sistema (Givón, 2009). Así, el nivel más alto de complejidad estaría dado por la incrustación de cláusulas al interior de otras cláusulas.

La complejidad sintáctica, no obstante, no es un concepto abordable de manera unívoca (Crespo, Alfaro & Góngora, 2011; Hugo, 2014). Para algunos autores, se relaciona con la extensión de las cláusulas (en palabras o morfemas) y equivale a la complejidad composicional de las cláusulas o de determinadas unidades de base dadas por un conjunto de cláusulas, por ejemplo, las llamadas *unidades terminales* (UT) (Beers & Nagy, 2009; 2011; Delicia, 2011; Hunt, 1970; Véliz, 1988; 1999). Es una noción de complejidad adscrita a los enfoques gramaticales formalistas y que responde a criterios principalmente cuantitativos de medición de la sintaxis. Para otros autores, en cambio, la complejidad sintáctica se relaciona con el modo en que se vinculan las cláusulas al interior de las unidades mayores (los tipos de nexos o los tipos de relaciones clausulares al interior de fases del texto o de paquetes de cláusulas) más que con la sola cantidad de elementos al interior de tales unidades. Esta última aproximación –a la que adhiere este estudio– se circunscribe en un enfoque funcional y discursivo sobre el desarrollo del lenguaje e incorpora criterios de análisis más cualitativos y no solamente cuantitativos para la medición de la sintaxis (Nir & Berman, 2010; Crespo, Alvarado & Meneses, 2013; Katzenberger, 2004; Meneses, Ow & Benítez, 2012).

En esta línea, como se ha sugerido, se considera que la gramática y el discurso interactúan y se influyen mutuamente de manera profunda en todos los niveles (Du Bois, 2003), por lo que la primera no puede ser analizada sino en relación con el segundo y sus formas de organización. El análisis de la sintaxis, entonces, requiere conocer cómo se relacionan las cláusulas entre sí y también cómo se vinculan con las unidades mayores que configuran la arquitectura y el sentido de los discursos

tanto orales como escritos. Requiere, en suma, conocer las formas en que se agrupan o “empaquetan” las diversas unidades de información en el discurso y las formas en que dichas unidades se relacionan entre sí (Nir, 2008; Nir & Berman, 2010). Para ello, en este estudio se utilizarán las nociones de cláusula y paquete clausular, que serán descritas en el próximo apartado.

2. *Empaquetamiento de la información en el discurso*

La búsqueda de formas de segmentar el discurso en unidades que permitan observar cómo se organiza la información tiene una larga historia en los estudios textuales y discursivos. Desde diversas perspectivas, los estudiosos han buscado explicar el modo en que unidades menores o intermedias, como enunciados, oraciones o cláusulas, se combinan en el discurso para conformar su unidad y su sentido. Siguiendo criterios que van desde lo estrictamente estructural a lo temático, lo funcional y lo retórico, se han propuesto nociones tales como las ya mencionadas Unidades Terminales o *Unidades-T* (Hunt, 1970), las unidades de comunicación o *Unidades-C* (Loban, 1976), los complejos clausulares (Halliday, 1994); las *unidades de ideas* como manifestación textual del “flujo de la información” (Chafe, 1994) y los *paquetes sintácticos* o dispositivos retóricos que manifiestan grados de desarrollo sintáctico (Berman & Slobin, 1994), entre otros.

El presente estudio utiliza la noción de *paquete clausular* (PC) como forma de segmentación del discurso para describir algunas de las formas en que las cláusulas se agrupan y se relacionan entre sí. La cláusula –siguiendo la definición de Berman & Slobin (1994) corresponde a todo predicado autónomo que expresa una situación única (actividad, evento o estado). El paquete clausular, en tanto, se define como una unidad textual mínima consistente en varias cláusulas vinculadas por criterios sintácticos, temáticos y/o discursivos y que no alcanza a abarcar las estructuras globales del discurso, pero se relaciona con estas (Katzenberger, 2004; Verhoeven, Aparici, Cahana-Amitay, Van Hell, Kriz & Vigiú-Simon, 2002). Los PC aportan a la arquitectura textual en la medida en que permiten establecer vínculos con el plan textual (organización *interpaquetes*) y con las cláusulas que configuran cada paquete (organización *intra paquetes*). Al interior de cada PC las relaciones interclausulares pueden encontrarse marcadas explícitamente por conjunciones de coordinación o de subordinación o bien pueden ser inferidas a partir de la progresión temática del texto. Así, los PC se distinguen de otras unidades de agrupación de cláusulas, como las Unidades-T, por ejemplo, por el hecho de que en la determinación de sus límites se considera su vínculo con el discurso en su conjunto y se tienen en cuenta criterios temáticos y discursivos, además de sintácticos (Nir & Berman, 2010; Meneses, Ow y Benítez, 2012).

El examen de los PC en discursos orales y escritos de diversos géneros ha sido realizado de muchas maneras en los estudios del DTL. Se han estudiado, por ejemplo: la extensión de los paquetes en palabras y su densidad –medida en el número de cláusulas por PC– (Meneses & Ow, 2016), las funciones que cumplen en el discurso y

su relación con el tópico del mismo (Katzenberger, 2004), la arquitectura interna de los paquetes y los tipos de relaciones entre las cláusulas (Nir & Berman, 2010), los tipos de nexos mediante los cuales se relacionan las cláusulas en su interior (Verhoeven et al., 2002), la diversidad de las relaciones interclausulares y su relación con unidades discursivas mayores (Crespo, Alvarado & Meneses, 2013), entre otros.

En cuanto a las cláusulas, como se ha adelantado, estas se vinculan de distintas maneras al interior de los PC. Habitualmente las investigaciones han utilizado la propuesta de Nir & Berman (2010) (en nuestro país, adaptada por Meneses, Ow & Benítez, 2012), que distingue cinco tipos de relaciones (se describirán con detalle en el apartado metodológico): *isotaxis*, dada por cláusulas aisladas (sin relación alguna con otras cláusulas) y principales (sin relación de dependencia con otras cláusulas); *parataxis* simétrica y asimétrica, relación entre dos cláusulas vinculadas en un mismo nivel jerárquico; *hipotaxis* y *endotaxis*, relación de dependencia dada por dos cláusulas vinculadas en distinto nivel jerárquico.

3. Desarrollo de la complejidad sintáctica

La sintaxis configura un componente fundamental y complejo del lenguaje y como tal sus primeras apariciones en la ontogenia son tempranas. Los niños de dos y tres años ya manifiestan capacidad para combinar palabras en frases cortas (Serra, Serrat, Solé, Bel & Aparici, 2000; Bermeosolo, 2012) y, tras un breve periodo de otros dos o tres años ya utilizan una gran variedad de estructuras de cierta extensión. La mayoría de los estudios demuestra que la extensión de las cláusulas aumenta sistemáticamente en la edad preescolar y durante toda la infancia (Hunt, 1970; Loban, 1976; Nippold, 1998). Además de la cantidad de componentes, también varían los tipos de construcciones y los recursos para establecer su conectividad. En un principio, los niños prefieren la yuxtaposición y la coordinación para vincular sus ideas, aunque algunos tipos de subordinación también están presentes en menor frecuencia (Berman & Slobin, 1994). En español se ha encontrado que los niños de cinco años ya incorporan muchas cláusulas subordinadas en sus relatos (Coloma, Peñaloza & Fernández, 2007; Sebastián & Slobin, 1994), aunque prefieren las adverbiales propias y demuestran poca variabilidad en cuanto a los tipos de subordinación.

También se ha observado que el uso de los recursos de conectividad varía en relación con el género discursivo. Así, la producción de discursos autónomos y monológicos (narrativos y expositivos, por ejemplo) demanda a los niños un uso mayor de estructuras sintácticas extensas y complejas que el que demanda la conversación (Nippold, 2004). Y los estudios que han comparado entre discursos narrativos y expositivos han encontrado que estos últimos concentran un mayor número de recursos de conectividad interoracional, oraciones subordinadas y construcciones de baja frecuencia (Beers & Nagy, 2009; Nir & Berman, 2010; Ravid, Dromi & Kotler, 2010).

Los trabajos publicados sobre desarrollo sintáctico en Chile desde una perspectiva funcional y discursiva son escasos y se han hecho principalmente en la modalidad oral.

Sus resultados confirman hallazgos previos acerca del aumento de la productividad, medida en términos de cantidad de palabras, cláusulas y paquetes clausulares, conforme los sujetos avanzan en su escolaridad (Crespo, Alvarado y Meneses, 2013; Meneses & Ow, 2016; Ow & Alvarado, 2013). Estos estudios reafirman también la mayor complejidad sintáctica y la mayor demanda de los textos expositivos, o también llamados explicativos en algunos estudios, frente a la de los narrativos. En las narraciones se han encontrado diferencias significativas para las medidas de complejidad sintáctica solo al comparar los primeros años de la escolaridad con los últimos, mientras que en las explicaciones se evidencian diferencias entre grupos intermedios. Esto ha llevado a pensar que los estudiantes dominan antes la sintaxis de la narración que la de la explicación (Crespo, Alvarado & Meneses, 2013; Meneses & Ow, 2016).

Todas las investigaciones sobre complejidad sintáctica realizadas desde una perspectiva funcional en Chile se han centrado en la modalidad oral haciendo uso del recontado como método de elicitación. El presente estudio aborda el desarrollo sintáctico tardío desde el mismo enfoque, pero aporta con el análisis de textos escritos y autogestionados. Además, se busca contribuir al estudio de la complejidad sintáctica comparando los desempeños de estudiantes de distintos grupos socioeconómicos.

METODOLOGÍA

El presente es un estudio cuantitativo, descriptivo y cuasi-experimental enmarcado en el campo de la psicolingüística evolutiva.

1. Selección de la muestra y los participantes

La muestra total incluyó originalmente a 480 estudiantes de dos colegios de Santiago –uno subvencionado y otro particular pagado– pertenecientes a comunas representativas de dos grupos socioeconómicos (medio-bajo y alto, según el Ministerio de Educación). Ambos colegios son mixtos, imparten los contenidos del currículum nacional y obtienen puntajes SIMCE cercanos al promedio de su dependencia y comuna. Los estudiantes cursaban los niveles de Séptimo Básico (SEP), Primero Medio (PRI) y Tercero Medio (TER), lo que constituye un rango etario relevante para observar logros sintácticos propios de los desarrollos tardíos del lenguaje (Nippold, 1998). Además, los niveles inferior y superior pueden informar acerca de conductas de entrada y (próxima) salida de la Enseñanza Media en el sistema escolar chileno.

Se aplicó a todos los estudiantes de la muestra y a otros de idénticas edades y similares establecimientos una encuesta de intereses con el fin de conocer sus preferencias de temas para la escritura de textos narrativos y explicativos. Teniendo en cuenta que el tópico con mayor adhesión resultó ser el de “Internet y las redes sociales”, se aplicaron dos tareas de escritura sobre este tema (descritas a continuación)

y los textos resultantes fueron revisados con dos rúbricas debidamente validadas que permitieron asignarles puntajes de desempeño global.

Considerando este puntaje, se excluyeron de la muestra todos los sujetos con rendimiento *sobre y bajo* las 1,96 unidades de Desviación Estándar, medida utilizada habitualmente para la detección de los casos atípicos. Hechas las exclusiones, se seleccionaron de manera aleatoria 120 participantes –20 estudiantes de cada nivel y establecimiento (10 hombres y 10 mujeres)–, cuyos 240 textos conformaron el corpus definitivo. Se decidió trabajar con 120 participantes después de un análisis de potencia estadística calculado en G*Power (Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2007), que estableció un *N* muestral mínimo de 108 sujetos. Esto garantizaba óptimas posibilidades de detectar significaciones estadísticas asociadas a un tamaño de efecto cercano al típicamente considerado como mediano (0,25).

2. Diseño y aplicación de los instrumentos

Las tareas de escritura incluyen una elicitación semiespontánea mediante material audiovisual acerca del tópico, como es habitual en estudios evolutivos y sobre escritura (Behrens, 2008; Berman & Verhoeven, 2002; Scott & Windsor, 2000, entre otros), un enunciado e instrucciones pertinentes a cada tarea. El material audiovisual y las dos tareas de escritura fueron evaluados por cinco expertos en escritura, a quienes se les pidió revisarlos en relación con aspectos tales como pertinencia e interés del tema, claridad de instrucciones, suficiencia de la situación retórica, entre otros. En general, los expertos consultados consideraron el material adecuado, pertinente y formulado correctamente, pero sus sugerencias condujeron a una formulación más completa del contexto de las tareas (situación retórica) y a una redacción más clara de las instrucciones. Estas fueron probadas luego en una aplicación piloto y, tras leves modificaciones, finalmente aplicadas a los estudiantes en dos instancias de 90 minutos cada una y separadas por un lapso de tres semanas.

3. Transcripción y segmentación de los textos

Los 240 textos fueron escaneados, luego transcritos en Word y en CHAT (formato que permite hacer posteriormente los análisis en CLAN; MacWhinney, 2014) y segmentados en cláusulas, todo ello siguiendo un riguroso protocolo de transcripción, segmentación y revisión. La cláusula es la medida básica de todos los análisis sintácticos realizados al corpus y corresponde a todo predicado autónomo que expresa una situación única (actividad, evento o estado), siguiendo la definición de Berman & Slobin (1994), como se ha explicado en la introducción. Para obtener una versión final consistente, 72 textos (el 30% del corpus) fueron transcritos dos veces (por distintos investigadores) y luego cotejados por un tercero, recogiendo lo señalado en la bibliografía para este tipo de procedimientos (Neuendorf, 2002; Stemler, 2004), y cautelando constantemente la calibración entre transcriptores.

4. Etiquetado de los fenómenos sintácticos: paquetes clausulares y relaciones interclausulares

Tal como se ha expuesto en la introducción, la complejidad sintáctica puede analizarse de diversas formas y no existe una definición única sobre el tema. En este estudio interesaba examinar el empaquetamiento de la información y la conectividad interclausular, lo que se llevó a cabo utilizando tres medidas que contribuyen a la complejidad sintáctica: una más relacionada con *productividad* (el número de paquetes clausulares), una que llamamos de *densidad* (el número de cláusulas por PC) y una más propiamente de *conectividad* (los tipos de relaciones entre las cláusulas al interior del PC).

En primer lugar, cada cláusula fue analizada y anotada manualmente según los tipos de relaciones interclausulares, proceso que fue llamado de “primer nivel sintáctico” (isotaxis, parataxis simétrica y asimétrica, hipotaxis y endotaxis). Luego, cada cláusula fue también analizada en una serie de otros rasgos sintácticos de segundo y tercer nivel (por ejemplo los tipos de sujeto, la presencia de yuxtaposición o coordinación en la parataxis, etc.). En el presente trabajo solo se muestran resultados del primer nivel sintáctico y, en particular, de las siguientes cuatro relaciones interclausulares: **isotaxis, parataxis simétrica, hipotaxis y endotaxis**.

En el siguiente cuadro (a partir de la propuesta de Nir & Berman, 2010) se describen los tipos de relaciones que se reportarán en este trabajo (columna izquierda), los ejemplos del corpus para estas relaciones (el fragmento subrayado en la columna de la derecha) y las subdivisiones internas de cada clasificación (aunque no fueron consideradas en los resultados que aquí se reportan, contribuyen a comprender el análisis realizado).

Una vez anotadas todas las relaciones interclausulares se procedió a etiquetar los paquetes (PC) agrupando las cláusulas, tal como se ha explicado, mediante criterios no solo sintácticos, sino también temáticos y discursivos. Los criterios sintácticos se derivan de las relaciones interclausulares recién descritas, de tal modo que pertenecen a un mismo PC todas las cláusulas vinculadas entre sí o a una cláusula principal (isotaxis) mediante relaciones de parataxis, hipotaxis y/o endotaxis. El criterio temático se aplica agrupando las cláusulas que tratan el mismo tema, lo que se evidencia en la presencia de relaciones semánticas entre las ideas, por ejemplo de adición, causa, adversatividad, consecuencia, condición, comparación, reformulación, ordenación temporal, entre otras. También, la mantención de referentes a través de mecanismos de pronominalización, de elipsis y repetición léxica se consideran marcas del criterio temático para agrupar cláusulas en un mismo paquete, lo que cobra especial relevancia en la narración. Por último, se considera parte de los criterios discursivos la presencia de operaciones discursivas tales como ejemplificar, narrar, contrastar, definir, introducir, cerrar o evaluar, entre otras.

Para asegurar un etiquetado consistente tanto de las relaciones interclausulares como de los PC, 24 textos (10% del total) fueron etiquetados cuatro veces (por distintos investigadores) y sus resultados se cotejaron hasta lograr un 100% de acuerdo

Relación interclausular	Subdivisiones en cada categoría y ejemplos
<p>Isotaxis: se da entre cláusulas sin relación de dependencia con otras cláusulas y que utilizan la yuxtaposición para hacer progresar la información; entre ellas podemos encontrar las cláusulas únicas (en los casos en que el PC solo tiene una cláusula aislada) y las cláusulas principales.</p>	<p>1. Clausula única “Facebook” (en este caso es un título).</p> <p>2. Cláusula principal “Cada usuario tiene un “muro”, el cual podría describirse como la página individual en donde uno puede colocar fotos...”</p>
<p>Parataxis simétrica: se da entre cláusulas que establecen una relación de equivalencia informativa; para construir una estructura paratáctica se utiliza el encadenamiento de cláusulas a una cláusula principal mediante asíndeton (cláusulas yuxtapuestas) o mediante nexos de coordinación (cláusulas coordinadas). En esta categoría se consideran, asimismo, mecanismos de cohesión textual, específicamente, de mantención del referente y procedimientos gramaticales de cohesión (sujeto implícito o explícito).</p>	<p>1. Cláusula yuxtapuesta con sujeto idéntico explícito Ej.: Cuando se conectó Pato yo le pregunté que “qué onda?”, porque él sabía que me gustaba la Ana, y hasta ese entonces él estaba detrás de otra niña, <u>él me dijo</u> que sorry que las cosas se dieron y que pasó po.</p> <p>2. Cláusula yuxtapuesta con sujeto idéntico elíptico Ej.: Él es mi roca, lo único que constantemente me separa del abismo infinito, <u>es mi cable a tierra.</u></p> <p>3. Cláusula yuxtapuesta con sujeto diferente explícito Ej.: El mes pasado Macarena, mi mejor amiga, me contó que una persona la cual ella no conocía la agregó a Facebook, y ella sin pensar bien en las consecuencias que esto podría haberle traído la aceptó sin ningún problema. <u>Esta persona se llamaba Isabel.</u></p> <p>4. Cláusula yuxtapuesta con sujeto diferente elíptico Ej.: y yo le preguntaba cómo eran sus compañeras, si eran lindas o simpáticas para así conocer a sus nuevas amigas. <u>Siempre se lo dije como broma.</u></p> <p>5. Cláusula coordinada con sujeto idéntico explícito Ej.: Cuando se conectó Pato yo le pregunté que “qué onda?”, porque él sabía que me gustaba la Ana, y <u>hasta ese entonces él estaba detrás de otra niña</u>, él me dijo que sorry que las cosas se dieron y que pasó po.</p> <p>6. Cláusula coordinada con sujeto idéntico elíptico Ej.: ...y al pasar los días Maca descubrió que tenía muchas cosas en común con ella y <u>comenzó a hacer una relación de amigas entre ellas dos por via Internet.</u></p> <p>7. Cláusula coordinada con sujeto diferente explícito Ej.: El mes pasado Macarena, mi mejor amiga, me contó que una persona la cual ella no conocía la agregó a Facebook, y <u>ella</u> [sin pensar bien en las consecuencias que esto podría haberle traído] <u>la aceptó sin ningún problema.</u></p>

<p>Hipotaxis: corresponde a la clásica relación de subordinación entre dos cláusulas; es decir, se da en cláusulas que establecen una relación de dependencia de una cláusula principal. Entre estas construcciones se consideran las cláusulas adjetivas especificativas, las cláusulas sustantivas en función sujeto, las cláusulas adverbiales propias (tiempo, modo y lugar), y otras construcciones consideradas adverbiales tales como las concesivas, consecutivas, causales, finales, condicionales y comparativas.</p>	<p>1. Cláusula hipotáctica adjetiva Ej.: ...y ella sin pensar bien en las consecuencias <u>que esto podría haberle traído</u> la aceptó sin ningún problema.</p> <p>2. Cláusula hipotáctica adjetiva con verboide Ej.: También es posible encontrar un álbum de fotos, o varios si se desea en el cual uno lleve una especie de registro de por ejemplo ciertas actividades <u>realizadas, como cumpleaños, entre otras.</u></p> <p>3. Cláusula hipotáctica sustantiva Ej.: ...a toda la gente no le gustaba <u>cómo era Yerko.</u></p> <p>4. Cláusula hipotáctica sustantiva con verboide Ej.: <u>comprar</u> o arrendar películas ya es parte de la historia.</p> <p>5. Cláusula hipotáctica adverbial (tiempo, lugar, modo) Ej.: <u>cuando mi hermanastra me contó esta historia</u> mi primera reacción fue encontrar increíble que gracias a las redes sociales se pueden encontrar lazos con personas que están muy distantes.</p> <p>6. Cláusula hipotáctica adverbial con verboide (tiempo, lugar, modo) Ej.: <u>Pasado el año nuevo</u>, ella me dijo que en una semana viene a Santiago y que estaba feliz porque por fin iba a conocerme.</p> <p>7. Cláusula hipotáctica concesiva Ej.: <u>aunque uno es libre de subir lo que quiera</u>, cabe recalcar que Youtube está atado a leyes de derechos de autor o “copyright”, y si estos son infringidos, ya sea por no darle reconocimiento al autor en el video o de otra manera, el video será “flagged”...</p> <p>8. Cláusula hipotáctica consecutiva Ej.: Fue así como Camila comprendió que su obsesión había llegado a tal punto, <u>que el moderno aparato no era ya un teléfono</u> para comunicarse con sus familiares y amigos, sino que se había transformado en un ente frívolo y enajenado, comprendiendo que había olvidado por completo el verdadero objetivo y función de un teléfono.</p> <p>9. Cláusula hipotáctica causal Ej.: mi historia comienza cuando mi mejor amigo se va a vivir a la Unión cerca de Valdivia <u>ya que su papá obtiene un mejor trabajo.</u></p> <p>10. Cláusula hipotáctica final Ej.: el único factor que limita a las personas es su imaginación y nos demuestra que un videojuego no necesita de buenas gráficas y violencia <u>para poder divertirnos.</u></p> <p>11. Cláusula hipotáctica condicional Ej.: <u>si uno busca el filo</u>, lo va a encontrar y si uno quiere, puede herir a otro con ello.</p>
<p>Endotaxis: se da en cláusulas incrustadas y anidadas dentro de otras funcionando al interior de un grupo. En nuestro análisis se consideraron endotáticas todas las cláusulas con doble subordinación, es decir, cláusulas subordinadas a otra cláusula a su vez subordinada.</p>	<p>Las subdivisiones son las mismas que las de las cláusulas hipotáticas (no se repetirán todas aquí por razones de espacio).</p> <p>1. Cláusula endotáctica adjetiva Ej.: Si bien la utilización de esta red es múltiple en cuanto a la cantidad de recursos <u>que tiene</u>, todo se rige principalmente por los comentarios que se crean.</p> <p>2. Cláusula endotáctica adverbial Ej.: Todo empezó con una foto en la red social “Facebook”, donde aparecía un conocido de él, <u>agrediendo a un animal.</u></p> <p>3. Cláusula endotáctica causal Ej.: Rodrigo ya no sentía la ira que tuvo el día que comenzó todo, por lo cual comenzó a arrepentirse <u>ya que al parecer habían rumores</u> de que el otro personaje era un sujeto peligroso.</p>

en la aplicación de los criterios, lo que fue consignado en un exhaustivo manual de etiquetado. Siguiendo este manual, dos investigadores etiquetaron todos los textos restantes, verificando la calibración entre ambos, y un tercero los revisó corroborando la consistencia y decidiendo la notación definitiva en casos de desacuerdo.

5. Procesamiento de datos

Para el análisis de los datos se aplicó un diseño de ANOVA factorial mixto con dos factores intergrupo. Estos son la edad/nivel escolar (en el entendido de que este factor se asocia con distintos grados de experiencia letrada y lingüística en general) y el grupo socioeconómico (en el entendido de que este factor se relaciona en Chile con el grado de alfabetización familiar y el tipo de colegio y comuna). Este diseño y el tamaño de la muestra permiten hacer afirmaciones generalizables desde el punto de vista estadístico. También se aplicaron Pruebas T para muestras relacionadas con el objetivo de comparar el desempeño sintáctico en ambos géneros discursivos.

RESULTADOS

1. Empaquetamiento clausular: productividad y densidad

Los resultados de este estudio muestran que el empaquetamiento clausular varía por efecto del nivel escolar, el grupo socioeconómico (GS) y el género discursivo. En general, los estudiantes mayores construyen textos con más productividad (más paquetes clausulares) y densidad (más cláusulas por PC) que los de los menores, aunque, como veremos, este incremento no se da linealmente. Se observa que los estudiantes del GSA también presentan más productividad y densidad que los del GSM. Por último, se observa que casi todos los estudiantes disminuyen levemente el número de paquetes en sus textos explicativos y que, además, sus PC son algo menos extensos que en los textos narrativos, es decir, la información en estos últimos textos se organiza en unidades mayores. No obstante, esta disminución no resulta significativa en todos los casos.

En las siguientes tablas se muestran: los promedios grupales para productividad y densidad (promedio y DE para número de paquetes y número de cláusulas por paquete, Tabla 1); luego el resultado de un ANOVA mixto de dos factores, grupo socioeconómico (GS) y nivel escolar/edad (nivel) (Tabla 2); y finalmente los resultados de la Prueba T para muestras relacionadas que permite conocer el efecto del género discursivo en estas variables (Tabla 3).

	GSM						GSA					
	SEP		PRI		TER		SEP		PRI		TER	
	PC	C/PC	PC	C/PC	PC	C/PC	PC	C/PC	PC	C/PC	PC	C/PC
N	7,85 (3,22)	5,58 (1,59)	8,65 (4,55)	4,26 (0,94)	9,1 (3,73)	5,68 (1,32)	6,7 (1,98)	5,27 (1,43)	11,85 (3,86)	4,59 (0,80)	10,6 (4,21)	7,32 (1,92)
E	6,2 (2,14)	4,32 (1,13)	7,65 (2,62)	3,49 (0,60)	7,1 (2,69)	5,40 (1,70)	7,95 (2,74)	4,71 (1,60)	10,3 (3,39)	4,37 (0,99)	8,9 (2,25)	6,84 (2,13)

N = narrativos; E = explicativos; PC = paquetes clausulares; C/PC = cláusulas por paquete clausular.

Tabla 1. Número de paquetes clausulares y densidad de los mismos en cláusulas (media grupal y desviación estándar).

		Nº de paquetes clausulares			Cláusulas por paquete		
		gl	F	Sig.	gl	F	Sig.
Narrativo	GS	1	3,097	,081	1	4,743	,031*
	Nivel	2	7,687	,001*	2	22,569	,000*
Explicativo	GS	1	17,978	,005*	1	11,658	,001*
	Nivel	2	5,066	,008*	2	24,414	,000*

* La diferencia es significativa al nivel ,05

Tabla 2. Pruebas de los efectos inter-sujetos.

			t	gl	Sig. (bilateral)
GSM	SEP	PC	2,368	19	,029*
		CL/PC	3,531	19	,002*
	PRI	PC	1,073	19	,297
		CL/PC	2,825	19	,011*
	TER	PC	2,289	19	,034*
		CL/PC	0,696	19	,495
GSA	SEP	PC	-1,574	19	,132
		CL/PC	1,357	19	,191
	PRI	PC	2,131	19	,046
		CL/PC	1,032	19	,315
	TER	PC	1,840	19	,081
		CL/PC	0,994	19	,333

* La diferencia es significativa al nivel ,05

Tabla 3. Prueba para muestras relacionadas.

Respecto del factor grupo socioeconómico (GS), constatamos que los estudiantes mayores del GSA (PRI y TER) construyen textos narrativos y explicativos con un número mayor de PC que sus pares del GSM, mientras que los menores (SEP, GSA), solo lo hacen en sus textos explicativos (Tabla 1). Es decir, en las narraciones los menores del GSA tienen un comportamiento menos productivo que sus pares del GSM, pero esta tendencia se revierte en los textos explicativos. En consecuencia, esta variable no arroja diferencias significativas por GS para los textos narrativos (Tabla 2). Es importante destacar que esta es una medida de productividad, muy relacionada con la extensión de los textos en cláusulas, que también aumenta en el GSA (aunque esta última medida no se ha incluido en estos resultados por razones de espacio y pertinencia). Es decir, a excepción de SEP en los textos narrativos, que muestra un desempeño más “infantil”, los estudiantes del grupo medio alto escriben textos más largos –y con más PC– en casi todos los niveles. Atribuimos este resultado al efecto de la mayor cultura letrada de sus familias y a una mayor exposición a las prácticas de escritura en su establecimiento, como se comentará más adelante. La variable número de cláusulas por PC, en tanto, es una medida no ya de productividad sino de densidad del PC. Siguiendo la misma tendencia, se constata que en el GSA, los PC también presentan un número mayor de cláusulas. Esta vez la diferencia entre ambos establecimientos es estadísticamente significativa en ambos géneros y se da en todos los niveles de escolaridad. En suma, los estudiantes del grupo medio alto muestran mayor productividad (en los explicativos) y mayor densidad sintáctica (en ambos géneros) en estas dos variables.

En cuanto al factor edad (nivel), vemos que prácticamente todos los estudiantes de ambos colegios (a excepción de TER, GSA, que mantiene una cifra similar a la de PRI) aumentan significativamente su productividad y su densidad en ambos géneros a medida que crecen y avanzan en su escolaridad (Tablas 1 y 2). Sin embargo, si observamos las medias grupales en la Tabla 1 vemos que estos incrementos no son siempre lineales. El número de PC aumenta notablemente de SEP a PRI y luego se estabiliza. En cambio, el incremento en el número de cláusulas por PC se produce fundamentalmente en el nivel TER de ambos colegios. Es decir, por un lado, parece ser esta una variable de desarrollo más tardío que la de productividad; por otro lado, se observa en ambos géneros y colegios un perfil evolutivo atípico (en forma de U), según el cual el desempeño de los estudiantes menores (SEP) es relativamente alto, descendiendo en PRI y luego vuelve a aumentar en TER.

Recordemos que este perfil evolutivo en U, habitual en algunos ámbitos cognitivos, describe un desarrollo no lineal que primero experimenta un retroceso y luego un avance (Rakison & Yermolayeva, 2011) y ya ha sido descrito para algunos ámbitos del desarrollo lingüístico (Karmiloff-Smith, 1979; 1992).

En cuanto al género discursivo, se observa que todos los estudiantes de ambos colegios, a excepción del grupo SEP, GSA) construyen textos explicativos con menos PC y menos cláusulas por PC que en sus textos narrativos (Tabla 1). Sin embargo, como se desprende de la Tabla 3, las diferencias estadísticamente significativas solo se dan en el GSM. En este establecimiento, los estudiantes reducen notoriamente tanto

su productividad como su densidad sintácticas en el paso de los textos narrativos a los explicativos.

En suma, los estudiantes mayores (TER) y los del GSA construyen textos con más paquetes y con mayor densidad clausular al interior de los PC, es decir, estos estudiantes son capaces de generar unidades más densas que los estudiantes menores y del GSM, por lo que gestionan una mayor cantidad de información al interior de cada unidad. Por otro lado, los estudiantes del GSM disminuyen el número de PC y el número de cláusulas por PC en sus textos explicativos, de modo que resultan ser menos densos informativamente (si se comparan con sus textos narrativos).

A continuación se muestran dos textos narrativos a modo de ejemplo, que ilustran algunos resultados relacionados con el empaquetamiento clausular. Los textos se muestran divididos en paquetes clausulares (cada línea horizontal marca el límite entre un paquete y otro) y en la columna del costado derecho se señala el número de cláusulas de cada uno. Se puede constatar que en (1), de Séptimo Básico (GSM) la media de cláusulas por paquete es de 3,75, mientras que en (2), fragmento de un texto escrito por una estudiante de Tercero Medio (GSA), la media es de 8,33.

(1) Grupo medio, Séptimo (texto narrativo completo)

Cl.

Un día estaba en Facebook y me llegó un mensaje de un joven, yo no le contesté. A los dos días después a un compañero le dieron el mismo mensaje pero él sí le contestó.	5
Ellos se hablaron por hartos días; hasta que mi compañero le dio la dirección de su casa para jugar Xbox 360 pero el joven nunca fue.	4
A los días después a mi compañero le habían robado todo. Y todo por haber contestado el mensaje del joven.	2
El joven nunca fue encontrado, él se robo casi todo lo de la casa.	2
Media de cláusulas por paquete clausular	3,75

(2) Grupo alto, Tercero (fragmento de texto narrativo)

Cl.

Por esas casualidades que nada tienen que ver con el azar, en ese entonces yo veía “animé”, un tipo de animación japonesa. Mi búsqueda de capítulos nuevos y subtítulos me llevó al foro que se convertiría en mi hogar, Animecrazy.net. Todos eran considerablemente mayores, lo que produjo en mí una maduración precoz que me ayudó a sobrellevar los dos años que duró la lucha de mi madre.	9
Al escuchar mi predicamento traducido al Inglés, todos quedaban pasmados, nadie entendía cómo era posible que una niña de doce años estuviera sola en casa mientras que toda su familia enfrentaba la segunda operación de mi madre en el hospital. Decisión tomada por mi papá, quien creyó que era una buena idea.	10

No me demoré mucho en adoptar un modo de vida virtual, era mi única escapatoria. Esta gente sin cara, nombre, edad, pasado ni obligación hacia mí se convirtieron en padres, madres, hermanos, confidentes y amigos. Me acompañaron en mi primera fiesta, mi primera crisis, amores y desamores mientras que afuera de la pantalla mi mundo pendía de un hilo.	6
Media de cláusulas por paquete clausular	8,33

2. Relaciones interclausulares: conectividad

1. Textos narrativos

En general, y tal como se observa en la Tabla 4, los resultados muestran que los estudiantes del GSA utilizan más endotaxis y menos isotaxis, parataxis e hipotaxis en sus textos narrativos, que los estudiantes del GSM. También, que los estudiantes mayores (TER) utilizan menos isotaxis y parataxis, y más hipotaxis y endotaxis que los menores (SEP). No obstante, se dan desarrollos no lineales y solo algunas de estas diferencias se pueden explicar por efecto significativo de alguno de los factores analizados (nivel escolar o grupo social), como se desprende de la Tabla 5, que se explica posteriormente.

	GSM			GSA		
	SEP	PRI	TER	SEP	PRI	TER
Isotaxis	0,19 (0,06)	0,25 (0,06)	0,19 (0,05)	0,20 (0,05)	0,22 (0,03)	0,14 (0,03)
Parataxis	0,34 (0,11)	0,27 (0,11)	0,31 (0,08)	0,28 (0,09)	0,31 (0,09)	0,25 (0,10)
Hipotaxis	0,23 (0,08)	0,25 (0,10)	0,24 (0,06)	0,22 (0,06)	0,22 (0,06)	0,27 (0,06)
Endotaxis	0,04 (0,06)	0,08 (0,08)	0,06 (0,06)	0,12 (0,10)	0,04 (0,03)	0,13 (0,11)

Tabla 4. Relaciones interclausulares en textos narrativos (media grupal de proporciones sobre el número total de cláusulas).

		gl	F	Sig.
Isotaxis	Grupo	1	4,152	,044*
	Nivel	2	20,242	,000*
Parataxis	Grupo	1	2,023	,158
	Nivel	2	1,076	,344
Hipotaxis	Grupo	1	,081	,776
	Nivel	2	1,831	,165
Endotaxis	Grupo	1	5,357	,022*
	Nivel	2	2,096	,128

* La diferencia es significativa al nivel ,05

Tabla 5. Pruebas de los efectos inter-sujetos.

Se observa el efecto significativo del GS para dos tipos de relaciones: isotaxis, que disminuye en todos los niveles del GSA (salvo SEP); y endotaxis que aumenta en todos los niveles del GSA (salvo PRI). Es decir, en conjunto, los estudiantes del GSA construyen textos narrativos con un menor número de cláusulas principales (con o sin subordinación) y con un mayor número de cláusulas subordinadas a otras cláusulas subordinadas.

Respecto de la isotaxis, cabe recordar que este tipo de relación se vincula con el número de paquetes clausulares del texto, pero de manera distinta a la medida de productividad analizada antes. A primera vista parece obvio que, a mayor número de paquetes clausulares, mayor cantidad de isotaxis, que son las cláusulas principales de cada paquete (con o sin subordinación). Ello porque el número de isotaxis de un texto equivale al número de paquetes clausulares (en cantidades absolutas). Sin embargo, ocurre lo contrario: a pesar de que en el GSM hay menos paquetes clausulares (presentan menor productividad), como vimos en el apartado anterior, sus textos presentan una mayor proporción de isotaxis, variable que se mide en relación con el número total de cláusulas. Esta mayor proporción de isotaxis implica una estrategia más “enumerativa”, de tal modo que las ideas al interior del texto y de los paquetes se elaboran menos y se vinculan menos entre sí. Es importante destacar que la isotaxis, entonces, es distinta de las demás relaciones interclausulares que aquí se analizan, justamente porque no es una relación *entre cláusulas* como las demás. El desempeño con la isotaxis entrega una información más global relacionada con el texto en su conjunto y da cuenta del modo en que los sujetos fragmentan el texto y elaboran la información en unidades menores al mismo. En este sentido, es una medida más cercana a la de “densidad del PC” del apartado anterior que a las demás relaciones interclausulares.

En definitiva, los estudiantes del GSM tienen menos PC que los del GSA en términos absolutos, pero tienen más isotaxis (y por lo tanto, también más PC en

términos relativos) si se cuentan en relación con el número de cláusulas del texto. Sus textos, por lo tanto, presentan las ideas de forma más breve y fragmentada. Los estudiantes del GSA, en tanto, construyen textos más productivos (con un número mayor de paquetes clausulares), pero también son textos mucho más extensos (en cláusulas). Esto tiene dos consecuencias: la primera es que la proporción de isotaxis (que se mide en relación con el total de cláusulas) es menor; y la segunda es que en cada PC ellos “empaquetan”, elaboran y conectan una mayor cantidad de información, como vimos en los resultados del apartado anterior.

Por otra parte, por el factor edad/nivel escolar resulta significativo solo en un tipo de relación, nuevamente la isotaxis. En el GSM se mantiene estable entre SEP y TER, pero aumenta en PRI, delineando un perfil evolutivo en forma de U invertida. En el GSA, el uso de la isotaxis disminuye entre SEP y TER (pero aumenta levemente en PRI, describiendo nuevamente un perfil no lineal). Es interesante destacar que tanto en la extensión de los PC (que equivale a su densidad informativa), como en el uso de la isotaxis (que también es una medida más de densidad que de conectividad interclausular, como hemos dicho) los estudiantes de PRI muestran un desempeño más “infantil” o “inmaduro” que los de SEP, el que luego mejora ostensiblemente en TER. En el GSM, las pruebas *post-hoc* indican que las diferencias significativas se encuentran entre los niveles de PRI y TER (por lo tanto, en este colegio SEP y TER se comportan de manera similar en relación con la isotaxis). En cambio en el GSA estas pruebas indican que SEP y PRI son similares y se distinguen significativamente de TER, que disminuye considerablemente el uso de isotaxis.

En resumen, se puede afirmar que, en los textos narrativos, los principales cambios se producen en dos relaciones, isotaxis y endotaxis. La primera disminuye significativamente en el GSA y también disminuye significativamente en los estudiantes mayores de ambos grupos. La segunda, en tanto, aumenta significativamente en el GSA (casi en todos los niveles) y no se ve modificada por efecto del factor nivel/edad.

Los siguientes ejemplos ilustran bien estos resultados (los textos se han dividido por paquetes clausulares y se muestran segmentados en cláusulas para facilitar la comprensión del análisis realizado): en (1), texto narrativo de 39 cláusulas (SEP, GSM), hay 8 isotaxis, ninguna endotaxis y además se observa gran presencia de relaciones paratácticas simétricas (14) que, aunque no arrojan diferencias significativas con los mayores en estos textos, constituyen un rasgo típico de la construcción más infantil. En cambio, en (2), texto narrativo de 49 cláusulas (TER, GSA) hay menos paquetes clausulares y, por lo tanto, hay más cláusulas por paquete, lo que equivale a una mayor densidad informativa; también, lógicamente, hay menos relaciones isotácticas (5), lo que implica que una gran cantidad de cláusulas establecen abundante conectividad entre ellas al interior del PC; hay también una gran cantidad de endotaxis (20) y pocas parataxis simétricas (6).

(1) Grupo medio, séptimo básico, texto narrativo

El reencuentro con Jessica Nivar	Isotaxis (cl. única, título)
El día 6 de mayo del año 2011, viajé a República Dominicana, ahí habían muchos dominicanos súper simpáticos y adorables entre todas las personas que se encontraban ahí conoci a una dominicana muy simpática del resort “Ifa Villas Bávaro” llamada Jessica Nivar. Con ella compartí 10 días.	Isotaxis (cláusula principal) Parataxis sim. yuxtapuesta Hipotaxis adjetiva Parataxis sim. yuxtapuesta Hipotaxis adjetiva verboide Parataxis sim. yuxtapuesta
A pesar de que no nos conocíamos completamente ella me contó de su vida y yo de la mía. Su vida es muy esforzada en cuanto a la de las familias chilenas.	Hipotaxis concesiva Isotaxis (cláusula principal) Parataxis asim. elipsis Parataxis sim. yuxtapuesta
Cuando se habían cumplido mis 11 días en República Dominicana yo tenía que subirme al avión de vuelta a Chile	Hipotaxis adverbial Isotaxis (cláusula principal)
antes de que yo abordara el avión ella me dio su Facebook y yo le mandé de vuelta mi Facebook y mi Messenger para que nos comunicáramos y siguiéramos hablando de nuestros siguientes o próximos encuentros.	Hipotaxis adverbial Isotaxis (cláusula principal) Parataxis sim. coordinada Hipotaxis finalidad Hipotaxis finalidad
Cuando llegué a Chile de vuelta con mi familia, abrí mi Facebook y tenía una solicitud de amistad de Jessica Nivar, de pronto acepté su solicitud y comenzamos a hablar y a comunicarnos.	Hipotaxis adverbial Isotaxis (cláusula principal) Parataxis sim. coordinada Parataxis sim. yuxtapuesta Parataxis sim. coordinada Parataxis sim. coordinada
Estábamos muy felices las dos de que ya podíamos comunicarnos y contarnos de la llegada nuevamente a Chile y todo lo que nos extrañábamos y que deseábamos estar juntas nuevamente.	Isotaxis (cláusula principal) Parataxis asim. sustantiva Parataxis sim. coordinada Parataxis sim. coordinada Parataxis sim. coordinada Parataxis asim. sustantiva
Desde aquel momento hablamos todos los días y nos comunicamos por Facebook, hablamos con cámara para asegurarnos que seamos solo las dos las que hablamos y no sea otra persona que se intervenga entre nosotras o se haga pasar por nosotras	Isotaxis (cláusula principal) Parataxis sim. coordinada Parataxis sim. yuxtapuesta Hipotaxis finalidad Parataxis asim. sustantiva Hipotaxis adjetiva Parataxis asim. sustantiva Hipotaxis adjetiva Hipotaxis adjetiva

(2) Grupo alto, tercero medio, texto narrativo

<p>Internet hoy en día resulta ser parte de nuestras vidas. Mi historia sería completamente distinta si durante mi desarrollo no hubiera existido este medio de comunicación, difusión y opinión (entre otras definiciones) y se da a notar su importante rol, cuando al conversar con alguien, incluimos como “algo que le teníamos que contar”, a un hecho que ocurrió al usar Internet o por él.</p>	<p>Isotaxis (cláusula principal) Parataxis sim. yuxtapuesta Hipotaxis condicional Parataxis sim. coordinada Endotaxis adverbial Hipotaxis adverbial Endotaxis adjetiva Endotaxis adjetiva Endotaxis adverbial</p>
<p>El año pasado, me tocó observar una pelea, esta vez, no dentro de una película, ni cara a cara, sino de la “forma de los vergonzosos”, en donde pasas a transformarte a un objeto digital que mágicamente te entrega poderes y valentía. Quizá porque de alguna forma, te enmascara, o porque escribir en esa pantalla (haciendo referencia al monitor) es como hablar contigo mismo, porque no está la presencia de tu “adversario”. y es así, como quizá lo usas como tu diario personal, sin procesar que posiblemente, tu pensamiento y mensaje no serán tan privados, aunque tengas solamente diez amigos en Facebook.</p>	<p>Isotaxis (cláusula principal) Hipotaxis sustantiva Parataxis asim. yuxt. Parataxis asim. coordinada Hipotaxis adjetiva Endotaxis adjetiva Endotaxis causal Endotaxis sustantiva Endotaxis adv explicativa Endotaxis causal Endotaxis adverbial Endotaxis causal Parataxis sim. coordinada Hipotaxis adverbial Hipotaxis adverbial Endotaxis sustantiva Endotaxis concesiva</p>
<p>La pelea que observé se produjo a la luz pública, e incluso yo me enteré, que fue porque un “personaje virtual” le robó una idea a otro “personaje virtual”, lo que generó que varios “personajes virtuales” se involucraran en el asunto, defendiendo al uno o al otro.</p>	<p>Hipotaxis adjetiva Isotaxis (cláusula principal) Parataxis sim. coordinada Parataxis asimétrica sust. Hipotaxis causal Endotaxis adjetiva Endotaxis sustantiva Endotaxis adverbial</p>
<p>Parecía un partido de fútbol, en donde observabas el “juego” y a la vez te hacías partícipe alentando o defendiendo a alguno.</p>	<p>Isotaxis (cláusula principal) Hipotaxis adjetiva Parataxis simétrica coord. Hipotaxis adverbial Hipotaxis adverbial</p>
<p>Un personaje se desconectó y paró la pelea, que se postergó hasta el día siguiente, cuando una de ellas rendida y sin concretar nada “deterioró” a su “amiga” eliminándola de Facebook, como juego virtual, pero al parecer, solamente virtual, porque después las encontré saludándose casi completamente normal, pero con un poco de incomodidad, como si hubieran sido rivales solamente en un juego de Play Station.</p>	<p>Isotaxis (cláusula principal) Parataxis sim. yuxtapuesta Hipotaxis adjetiva Endotaxis adjetiva Endotaxis adverbial Endotaxis adverbial Endotaxis adverbial Hipotaxis causal Endotaxis adverbial Hipotaxis comparativa</p>

2. Textos explicativos

En general, y como se observa en las Tablas 6 y 7, no hay grandes diferencias por efecto del GS respecto de las relaciones interclausulares en los textos explicativos, a excepción de la isotaxis, cuyo uso nuevamente disminuye en el GSA. Observamos, sin embargo, importantes cambios relacionados con el factor nivel escolar/edad en tres de las cuatro relaciones analizadas: la isotaxis y la parataxis disminuyen en los estudiantes mayores, mientras que la endotaxis aumenta.

	GSM			GSA		
	SEP	PRI	TER	SEP	PRI	TER
Isotaxis	0,24	0,29	0,20	0,23	0,24	0,16
	(0,07)	(0,05)	(0,06)	(0,06)	(0,05)	(0,05)
Parataxis	0,27	0,19	0,20	0,24	0,21	0,21
	(0,14)	(0,11)	(0,07)	(0,08)	(0,08)	(0,07)
Hipotaxis	0,32	0,33	0,33	0,29	0,32	0,32
	(0,11)	(0,10)	(0,06)	(0,05)	(0,08)	(0,05)
Endotaxis	0,05	0,07	0,14	0,12	0,05	0,17
	(0,08)	(0,07)	(0,07)	(0,09)	(0,05)	(0,10)

Tabla 6. Relaciones interclausulares en textos explicativos (media grupal de proporciones, sobre el número total de cláusulas del texto).

		gl	F	Sig.
Isotaxis	Grupo	1	13,545	,000*
	Nivel	2	24,156	,000*
Parataxis	Grupo	1	,012	,911
	Nivel	2	3,899	,023*
Hipotaxis	Grupo	1	,590	,444
	Nivel	2	,949	,390
Endotaxis	Grupo	1	2,876	,093
	Nivel	2	15,577	,000*

* La diferencia es significativa al nivel ,05

Tabla 7. Pruebas de los efectos inter-sujetos.

El efecto del GS es significativo solo para la isotaxis, cuyo uso disminuye en el GSA: todos los estudiantes de este grupo utilizan un número menor de cláusulas principales o aisladas (en relación con el total de cláusulas) que sus pares del GSM. Este resultado implica que los estudiantes del GSM, al igual que lo hacían en sus textos narrativos, construyen textos con un mayor número de paquetes (en relación con la extensión de sus textos). Cada paquete tiene una “idea”, que se traduce en una cláusula principal (isotaxis), pero esta “idea” luego se elabora poco y, por lo tanto, establece pocos vínculos con otras ideas al interior del PC. Estos estudiantes utilizan, como se ha dicho, una estrategia más “enumerativa” y fragmentada que sus pares del GSA para construir sus textos explicativos, con menor elaboración de ideas y menor conectividad interclausular al interior de los paquetes.

El factor edad/nivel escolar es significativo en tres de las cuatro relaciones analizadas: en los estudiantes mayores, la isotaxis y la parataxis disminuyen mientras que la endotaxis aumenta. En el GSM, la isotaxis se mantiene casi estable entre SEP y TER pero aumenta en PRI, delineando nuevamente una trayectoria evolutiva atípica, en forma de U invertida. Es decir, SEP y TER son similares mientras que PRI muestra un comportamiento inesperado, más infantil (utiliza más isotaxis que SEP). En cambio en el GSA, la isotaxis disminuye en todos los niveles pero lo hace más pronunciadamente en TER, como cabría esperar (SEP y PRI utilizan la isotaxis de manera similar). Las otras dos relaciones, parataxis y endotaxis tienen trayectorias evolutivas similares en ambos colegios. La parataxis disminuye (de manera importante en el GSM y leve en el GSA) mientras que la endotaxis aumenta (también notablemente en el GSM y levemente en el GSA, donde nuevamente encontramos una tendencia atípica marcada por el abrupto descenso en PRI de este tipo de relación). Vemos, por lo tanto, que hay cambios más notorios debidos a la edad en el GSM, es decir, estos estudiantes modifican más sus desempeños en los textos explicativos durante los años de Enseñanza Media que sus pares del GSA.

En síntesis, vemos que en los textos explicativos hay más diferencias relacionadas con el factor nivel/edad que con el grupo socioeconómico. Los estudiantes mayores usan, de manera significativa, menos relaciones isotácticas y paratácticas y más relaciones endotácticas. Es decir, como era de esperar, disminuyen las cláusulas principales o aisladas (disminuye por lo tanto la fragmentación de la información en el texto) y también las cláusulas vinculadas por relaciones de equivalencia informativa y sintáctica (coordinadas y yuxtapuestas); en cambio, aumentan las cláusulas más complejas que implican una doble subordinación. Los ejemplos 3 y 4 a continuación muestran estas diferencias entre los menores y los mayores: en (3), texto explicativo de 40 cláusulas (SEP, GSA), hay 5 isotaxis, 20 parataxis simétricas y ninguna endotaxis. En cambio en (4), texto explicativo de 35 cláusulas (TER, GSA), hay solo 4 parataxis simétricas y 11 endotaxis; el número de isotaxis se mantiene, en este caso.

(3) Grupo alto, séptimo básico, texto explicativo

<p>Youtube</p>	<p>Isotaxis (cl. única, título)</p>
<p>Youtube es una página de Internet. Para lo que sirve es ver videos graciosos, de susto, o para informarte, tiene muchos usos.</p>	<p>Isotaxis (cláusula principal) Error de construcción (<i>qué sirve para</i>) Hipotaxis de finalidad Hipotaxis de finalidad Parataxis sim. yuxtapuesta</p>
<p>Para poder ver un video tienes que saber su nombre y escribirlo en un espacio especial, después de escribirlo apretas el botón que dice “search”. Te van a aparecer muchas opciones, tú busca el video que quieras y lo eliges apretándolo. Va a aparecer un cuadrado negro, desde ahí se va a ver. Tienes que esperar hasta que se te cargue el video y ponerle “play” también puedes pararlo, adelantar retroceder. Si ese no era el video, al borde del cuadrado te van a aparecer las otras opciones, eliges otra y haces lo mismo.</p>	<p>Hipotaxis finalidad Isotaxis (cláusula principal) Parataxis sim. coord. Hipotaxis adverbial Parataxis sim. yuxtapuesta Hipotaxis adjetiva Parataxis sim. yuxtapuesta Parataxis sim. yuxtapuesta Hipotaxis adjetiva Parataxis sim. coord. Hipotaxis adverbial Parataxis sim. yuxtapuesta Parataxis sim. yuxtapuesta Parataxis sim. yuxtapuesta Hipotaxis adverbial Parataxis sim. coord. Parataxis sim. yuxtapuesta Parataxis sim. yuxtapuesta Parataxis sim. yuxtapuesta Hipotaxis condicional Parataxis sim. yuxtapuesta Parataxis sim. yuxtapuesta Parataxis sim. coord.</p>
<p>también puedes comentar los videos, sí te gustó o no y escribir por qué. Eso aparece en la parte de abajo de la pantalla con el nombre de “comentar”.</p>	<p>Isotaxis (cláusula principal) Parataxis asim. sust. Parataxis sim. coord. Parataxis sim. yuxtapuesta</p>
<p>Si quieres subir un video, en la página principal o sea el inicio va a aparecer un botón que dice “upload video”, lo apretas y ahí te van a dar las instrucciones para subirlo.</p>	<p>Hipotaxis condicional Parataxis asim. sustantiva Isotaxis (cláusula principal) Hipotaxis adjetiva Parataxis sim. yuxtapuesta Parataxis sim. coord. Hipotaxis finalidad</p>

(4) Grupo alto, tercero medio, texto explicativo

<p>Twitter es una red social que nos permite comunicarnos con otras personas, opinando sobre diversos temas o bien comentar otras opiniones.</p>	<p>Isotaxis Hipotaxis adjetiva Endotaxis sustantiva Endotaxis adverbial Endotaxis sustantiva</p>
<p>Twitter permite a los usuarios “seguir” marcas, artistas e incluso figuras de relevancia como puede llegar a ser un reconocido comentarista o incluso un político importante. He allí la gracia de esta red, la comunicación y opinión que se puede generar entre 2 o más individuos.</p>	<p>Isotaxis Parataxis asim. sustantiva Hipotaxis adverbial Parataxis sim. yuxtapuesta Nominalización (2) Hipotaxis adjetiva</p>
<p>Muchos comparan a Twitter con Facebook inclinándose por este último, pero personalmente difiero de aquellas opiniones al creer que la gran diferencia [que existe entre estos], es que Twitter genera opinión que no se construye a partir de perfiles y fotos, sino a partir de comentarios personales o de información pública.</p>	<p>Isotaxis Hipotaxis adverbial Parataxis sim. coordinada Hipotaxis causal Endotaxis adjetiva Endotaxis sustantiva Endotaxis sustantiva Endotaxis adjetiva Parataxis asim. coordinada elíptica</p>
<p>Twitter ofrece además ser seguidor de importantes diarios y noticieros que informan constantemente hechos de relevancia nacional como mundial.</p>	<p>Isotaxis Parataxis asim. sustantiva Hipotaxis adjetiva</p>
<p>Si bien la utilización de esta red es múltiple en cuanto a la cantidad de recursos que tiene, todo se rige principalmente por los comentarios que se crean. Estos pueden incluso relatar una anécdota, dirigida a otra persona, o puede ser también un comentario abierto que se publicará en Internet, remitiendo a tus seguidores que lo vean y lo comenten.</p>	<p>Hipotaxis concesiva Nominalización Endotaxis adjetiva Isotaxis Hipotaxis adjetiva Parataxis sim. yuxtapuesta Hipotaxis adjetiva Parataxis sim. coordinada Hipotaxis adjetiva Endotaxis adverbial Endotaxis adjetiva Endotaxis adjetiva</p>
<p>Twitter retoma la importancia de la crítica y la opinión pública, para hacernos partícipes de comentarios interesantes en ciertas ocasiones y polémicos en otros.</p>	<p>Isotaxis Nominalización (2) Hipotaxis finalidad</p>

3. Efecto del género discursivo en las relaciones interclausulares

El uso que hacen los estudiantes de las relaciones interclausulares también varía por efecto del género y algunos de estos cambios se producen con tendencias similares en ambos establecimientos. Tal como se puede observar comparando las Tablas 4 y 6, tanto en el GSM como en el GSA, el uso de parataxis tiende a disminuir en los textos explicativos, mientras que otras relaciones más complejas aumentan, como cabe esperar que ocurra en estos textos: la endotaxis aumenta levemente en casi todos los grupos mientras que la hipotaxis lo hace significativamente en todos los estudiantes de la muestra. Lo inesperado es que la isotaxis también aumenta en algunos casos, lo cual se puede explicar, como veremos, por el uso de la ya mencionada estrategia enumerativa, más inmadura, para construir estos textos. En la Tabla 8 vemos cuáles de estas diferencias son estadísticamente significativas y en cuáles niveles y grupos:

			t	gl	Sig. (bilateral)
GSM	SEP	Isotaxis	-3,483	19	,002*
		Parataxis	1,633	19	,119
		Hipotaxis	-3,151	19	,005*
		Endotaxis	-0,547	19	,591
	PRI	Isotaxis	-2,583	19	,018*
		Parataxis	2,118	19	,048*
		Hipotaxis	-2,396	19	,027*
		Endotaxis	0,541	19	,595
	TER	Isotaxis	-1,241	19	,230
		Parataxis	6,722	19	,000*
		Hipotaxis	-5,623	19	,000*
		Endotaxis	-3,321	19	,004*
GSA	SEP	Isotaxis	-1,664	19	,113
		Parataxis	2,043	19	,055
		Hipotaxis	-4,259	19	,000*
		Endotaxis	-0,100	19	,921
	PRI	Isotaxis	-1,451	19	,163
		Parataxis	4,460	19	,000*
		Hipotaxis	-4,288	19	,000*
		Endotaxis	-0,716	19	,482
	TER	Isotaxis	-1,295	19	,211
		Parataxis	2,025	19	,057
		Hipotaxis	-2,883	19	,010*
		Endotaxis	-1,922	19	,070

* La diferencia es significativa al nivel ,05

Tabla 8. Prueba para muestras relacionadas

Respecto de estos resultados, cabe destacar que la hipotaxis es la única relación que aumenta significativamente en todos los niveles y en ambos establecimientos (y es la única relación, además, que no se ve afectada por los otros factores –GS y nivel escolar–, como vimos en apartados anteriores). Es decir, todos los estudiantes de la muestra sin excepción emplean más oraciones subordinadas en sus textos explicativos que en sus textos narrativos. Este resultado contribuye, por una parte, a validar la idea de que los textos explicativos exigen una sintaxis de relaciones más complejas (más subordinación que yuxtaposición y coordinación). Por otra parte, junto con implicar relaciones sintácticas complejas, un mayor uso de hipotaxis en los textos explicativos refleja la necesidad de elaborar más la información pero de manera precisa; ello porque, a diferencia de la endotaxis (que implica la presencia de, al menos, dos cláusulas subordinadas encadenadas), la hipotaxis implica una única cláusula subordinada a otra. En cuanto a las demás relaciones, la isotaxis aumenta levemente en todos los grupos, lo que muestra que todos los estudiantes tienden a fragmentar un poco más la información en los textos explicativos. Sin embargo, el aumento es significativo solo en los menores (SEP y PRI) del GSM. Este resultado, como se ha sugerido antes, se puede explicar por la mayor presencia de enumeraciones, particularmente frecuentes en algunos textos explicativos de los estudiantes menores del GSM. La parataxis, en tanto, disminuye levemente en todos los grupos pero lo hace significativamente solo en PRI de ambos colegios y en TER del GSM; a la inversa, la endotaxis aumenta levemente en todos los grupos, pero solo lo hace significativamente en TER del GSM.

Es síntesis, los cambios en el paso de los textos narrativos a los textos explicativos implican una conectividad menos basada en relaciones de equivalencia informativa (yuxtapuestas y coordinadas) y más basada en relaciones complejas de subordinación (preferentemente con una única cláusula subordinada a otra, la relación hipotáctica). Asimismo, se constata que las diferencias significativas en el GSM duplican a las del GSA (en el GSM hay ocho –de un total de doce– tipos de relaciones que cambian significativamente, mientras que en el GSA solo cuatro se ven modificadas en los textos explicativos). Así, se podría sugerir que los estudiantes del GSA utilizan relaciones sintácticas con un grado de complejidad similar en ambos géneros, quizás porque tienen más práctica temprana con los textos explicativos, a diferencia de los jóvenes del otro colegio. En los estudiantes del GSM, en tanto, se presentan dos tendencias diferentes, una de aumento y la otra de disminución de la complejidad sintáctica: por un lado, los menores demuestran menor complejidad en el empaquetamiento y la conectividad de la información en sus textos explicativos (SEP y PRI presentan más isotaxis, por lo tanto, ideas más fragmentadas, menos desarrolladas y conectadas). Por otro lado, todos los niveles del GSM demuestran formas de conectividad *interclausular* más compleja, porque usan menos parataxis y más hipotaxis que en sus textos narrativos. Ello nos conduce a reafirmar que esta clase de textos representa un entorno discursivo desafiante en cuanto a sus recursos lingüísticos y al parecer lo es particularmente entre los estudiantes del grupo socioeconómico medio bajo, como vemos tras este último resultado.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El presente estudio se propuso conocer el modo en que los estudiantes de tres niveles escolares y dos grupos socioeconómicos utilizan determinados recursos de complejidad sintáctica –relacionados con productividad, densidad y conectividad interclausular– en dos géneros escritos. Nos interesaba observar el efecto de los factores grupo socioeconómico, edad/nivel y género discursivo en el desarrollo de estas habilidades. Los resultados muestran que todos estos factores inciden significativamente en este proceso.

En primer lugar, respecto del factor grupo socioeconómico (GS), observamos que los estudiantes del GSA presentan, en general, mejores desempeños que los estudiantes del GSM: construyen textos con un número significativamente mayor de PC y de cláusulas por PC en ambos géneros y en casi todos los niveles escolares. Además, los estudiantes del GSA utilizan menos relaciones isotácticas (en ambos textos) y más relaciones endotácticas (en los textos narrativos). Recordemos que la isotaxis informa, en definitiva, sobre el grado en que se elabora y conecta la información al interior del PC (porque muchas isotaxis equivalen a muchos PC y a pocas relaciones interclausulares en su interior). En cambio, la endotaxis informa acerca de una forma compleja de relación interclausular al interior del PC.

Se puede concluir, por lo tanto, que los adolescentes provenientes de familias con una mayor cultura letrada, elaboran y conectan más la información al interior de los PC (porque utilizan menos oraciones aisladas) y se muestran más capaces de construir oraciones complejas con más de una relación de subordinación o endotácticas (esta variable se ve afectada exclusivamente por el factor GS en los textos narrativos). Estas construcciones, tal como han sido analizadas en este estudio, exigen conectar sintácticamente cláusulas que aportan al menos dos tipos de información diferente sobre una misma idea. Por lo tanto, requieren la capacidad de elaborar y enriquecer la información dada en una cláusula con elementos complementarios sin salir de la “idea” principal. El hecho de que el GSA tenga un desempeño significativamente superior en este tipo de relación puede sugerir la importancia de los conocimientos de mundo y del tema, y su manipulación en instancias diversas (tanto de comunicación oral como escrita) para un mayor despliegue posterior de la información en los textos escritos.

Los estudios sobre complejidad sintáctica que hayan incorporado el factor grupo social son escasos y sus resultados son difícilmente comparables con los de esta investigación porque utilizan metodologías diferentes. Por ejemplo, Véliz et al. (1991) observaron mayores valores de complejidad sintáctica (analizada cuantitativamente mediante los índices de Hunt, 1970) en textos escritos por sujetos de estrato socioeconómico bajo. Sin embargo, los autores advierten que algunos de estos altos índices de *complejidad* se relacionaban con textos de poca calidad en los que primaba una “subordinación sin control” y establecen que los resultados son aún poco concluyentes. Balboa, Crespo y Rivadeneira (2012), en tanto, no encontraron diferencias significativas entre estudiantes de distintos grupos socioeconómicos respecto de la complejidad sintáctica (también medida en términos de lo propuesto

por Hunt) en narraciones orales. Al respecto, es dable suponer que el factor GS tiene mayor incidencia en los textos escritos que en los orales, lo que explicaría la diferencia con los presentes resultados. Para determinarlo se necesitan nuevos estudios que exploren la incidencia del grupo socioeconómico en ambas modalidades y utilizando las mismas medidas.

Respecto del segundo factor, constatamos que con la edad también mejora el desempeño sintáctico, tanto en productividad como en densidad y conectividad: aumenta el número de paquetes clausulares, aumenta el número de cláusulas en cada paquete y aumenta el uso de relaciones interclausulares complejas (más endotaxis), al tiempo que disminuye el de las más simples (menos isotaxis y parataxis). Se concluye así que, con la edad, los estudiantes utilizan menos cláusulas aisladas y relaciones de equivalencia informativa (coordinadas y yuxtapuestas) porque son más capaces de establecer la conectividad mediante un mayor número de relaciones jerárquicas complejas entre las cláusulas. En cuanto al número de PC, recordemos que esta medida de productividad aumenta de modo similar a la extensión de los textos en cláusulas a medida que los niños crecen. En cambio, para la densidad clausular de los paquetes, el aumento se produce de manera menos lineal y resulta más evidente solo en TER, a los 16-17 años. Al respecto, este estudio ha demostrado que muchas medidas de complejidad sintáctica siguen un perfil de desarrollo no lineal y que los estudiantes de 14 años experimentan un retroceso respecto de los de 12 años. Serían necesarios más estudios para observar estos patrones de manera más sistemática. En general, estos resultados de mejor desempeño en productividad, densidad y conectividad interclausular a medida que los niños y jóvenes avanzan en su escolaridad, replican hallazgos previos en Chile –aunque con la modalidad oral y otras metodologías de elicitación– (Coloma, Peñalosa, Fernández, 2007; Crespo, Alvarado & Meneses, 2013; Meneses & Ow, 2016; Ow & González, 2013), así como también en otros países y con otras lenguas (Beers & Nagy, 2011; Chénu et al., 2012; Hunt, 1970; Verhoeven et al., 2002).

Por último, en cuanto al factor género discursivo, esta investigación permite concluir fundamentalmente tres cosas: en los textos explicativos se da la mayor frecuencia de relaciones complejas entre las cláusulas; los estudiantes del grupo medio bajo modifican más que los del grupo alto ciertos recursos de complejidad sintáctica en estos textos; y los dos géneros no se ven afectados de la misma manera por los factores edad y grupo socioeconómico, en cuanto al uso de las relaciones interclausulares. En primer lugar, se constató que todos los estudiantes de la muestra aumentan significativamente el uso de relaciones hipotácticas en sus textos explicativos y que este tipo de relación no se ve modificada por los otros factores considerados (edad o GS). Esta mayor complejidad de las relaciones, como se ha dicho, corrobora la tesis ampliamente difundida de que estos textos constituyen un “hábitat” propicio para el fomento de una sintaxis compleja (Beers & Nagy, 2009; Nir & Berman, 2010; Ravid, Dromi & Kotler, 2010). En segundo lugar, encontramos que la mayoría de cambios en los recursos sintácticos que se producen en el paso de un género al otro, ocurren en el grupo medio bajo o GSM. Los menores utilizan significativamente más isotaxis (y con ello agudizan su tendencia fragmentar el discurso con ideas poco desarrolladas

y escasas relaciones interclausulares al interior de los PC); los mayores, en cambio, complejizan la conectividad, dado que disminuyen sus relaciones paratáticas y aumentan las endotáticas (además de las ya mencionadas relaciones hipotáticas que todos aumentan). Por lo tanto, se puede sugerir que estos textos representan todavía un desafío muy alto para los menores de este grupo, quienes se ven obligados a usar una estrategia más infantil para desplegar la información que la estrategia empleada en los textos narrativos, mientras que los mayores consiguen mantener los usos sintácticos de sus textos narrativos y aumentar algunos tipos de complejidad en los explicativos.

En cuanto a las medidas de productividad y densidad, se constata que todos los estudiantes de la muestra disminuyen en alguna medida el número de PC y también la densidad de los mismos (número de cláusulas por PC) en sus textos explicativos, pero estos cambios solo son significativos, nuevamente, en el GSM: el grupo de SEP disminuye significativamente ambas medidas; el grupo de PRI disminuye la de densidad y el grupo TER disminuye la de productividad. Es decir, se puede concluir que, en conjunto, los estudiantes del GSM se muestran menos capaces que los del GSA para escribir textos explicativos largos y para empaquetar y desplegar una mayor cantidad de información relacionada con cada “idea” o unidad informativa al interior de cada PC. Al respecto, Meneses y Ow (2016) aplicaron tareas de recontado oral y encontraron que los estudiantes de todas las edades disminuían su productividad en los textos explicativos (resultado similar al del presente estudio), pero aumentaban su densidad, es decir, incluían un número mayor de cláusulas por PC en estos textos (resultado opuesto al que se ha presentado aquí). Una posible explicación apunta a la modalidad: en la modalidad oral los adolescentes serían capaces de construir paquetes clausulares más densos pero no lo lograrían de la misma manera en la modalidad escrita; y la otra explicación alude a la metodología de elicitación: la tarea de recontado facilitaría la construcción de paquetes clausulares más densos por sobre las tareas de discurso autogestionado, como la del presente estudio.

En tercer y último lugar, se puede concluir que los dos géneros discursivos se comportan sintácticamente de manera diferente en relación con los factores considerados (edad/GS). En efecto, las relaciones interclausulares de los textos narrativos, en general, no se vieron modificadas por el factor edad o nivel escolar, lo que llevaría a pensar que los recursos de conectividad demandados por estos textos constituyen un logro relativamente temprano, es decir, anterior a los 12 años. En otras palabras, no se observaron cambios atribuibles a la edad en el uso de las relaciones interclausulares (a excepción de la isotaxis¹) para la tarea de escritura de textos narrativos. En cambio sí se observó el efecto del GS (los estudiantes del GSA utilizan más relaciones endotáticas). Por otro lado, en los textos explicativos se encontraron algunos cambios significativos en el uso de las relaciones interclausulares atribuibles al factor edad/nivel escolar. En particular, con la edad disminuyen en estos textos las

¹ Y la isotaxis corresponde a una variable que informa sobre el grado de “empaquetamiento” y despliegue de la información global del texto más que a una medida de conectividad interclausular, como se ha explicado. En este sentido, es una medida más vinculada con la de densidad sintáctica.

relaciones interclausulares construidas por yuxtaposición y coordinación (parataxis) y aumenta el uso de una conectividad que implica más de una subordinación entre cláusulas (endotaxis), lo que también corrobora datos de muchas otras investigaciones que van en la misma dirección, como se ha señalado (Nippold, 2004; Ravid, Dromi & Kotler, 2010).

Las conclusiones del presente estudio nos llevan a reafirmar el importante papel de la sintaxis en el desarrollo de las habilidades de escritura, el dominio de los géneros y el desarrollo tardío del lenguaje en general. Constatamos que la sintaxis se modifica y complejiza durante la adolescencia por efecto de la edad y la escolaridad (factor inseparable de la experiencia con el lenguaje, la madurez y el conocimiento de mundo). También este trabajo permite sugerir que la sintaxis compleja se ve favorecida por el grado de literacidad familiar de los hablantes, sobre todo en lo relativo a los recursos sintácticos de los textos no narrativos. Al respecto, afirmamos la conveniencia de utilizar estos discursos en la enseñanza para promover el desarrollo competente y experto en el uso de las formas lingüísticas y particularmente sintácticas. Por último, esta investigación, al igual que otros estudios, sugiere que el trabajo con unidades intermedias entre la cláusula y el texto, como el paquete clausular, puede ser efectivo en la enseñanza de la escritura. Ello porque permitiría abordar un nivel de análisis pocas veces trabajado desde la didáctica, que habitualmente se centra en los procesos globales de planificación de los textos o en los niveles suboracionales, durante la revisión. La enseñanza a partir de unidades como los paquetes clausulares podría facilitar el despliegue de las ideas en un nivel intermedio. Dicho nivel abarca un rango amplio de recursos, que van desde la construcción oracional hasta las estructuras más globales de los textos, pasando por la compleja arquitectura de las relaciones interclausulares.

REFERENCIAS

- BALBOA, C., N. CRESPO, & M. RIVADENEIRA. 2012. El desarrollo de la sintaxis en la adolescencia. *Literatura y Lingüística* 25: 145-168.
- BEERS, S. & W. NAGY. 2009. Syntactic complexity as a predictor of writing quality: Which measures? Which genre? *Reading and Writing* 22: 185-200.
- BEERS, S. & W. NAGY. 2011. Writing development in four genres from grades three to seven: syntactic complexity and genre differentiation. *Reading and Writing* 24: 183-202.
- BEHRENS, H. 2008. *Corpora in language acquisition research*. Amsterdam: John Benjamins.
- BERMAN, R. & D. RAVID. 2009. Becoming a literate language user. Oral and written text construction across adolescence. En D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy*. Pp. 92-111. Cambridge: Cambridge University Press.
- BERMAN, R. & S. SLOBIN. 1994. *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- BERMAN, R. & L. VERHOEVEN. 2002. Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: speech and writing. *Written Language and Literacy* 5: 1- 44.
- BERMEOSOLO, J. 2012. *Psicología del Lenguaje*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.

- BYBEE, J. 1985. *Morphology: A Study of the Relation between Meaning and Form*. Amsterdam: John Benjamins.
- BYBEE, J. 2010. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chafe, W. 1994 *Discourse, Consciousness and Time: Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. Chicago: Chicago University Press.
- CHENU, F., H. JISA & A. MAZUR-PALANDRE. 2012. Développement de la connectivité syntaxique à travers deux types de textes à l'oral et à l'écrit. En *Congrès Mondial de Linguistique Française*. Pp. 1591-1601. Lyon, Francia.
- COLOMA, C., C. PEÑALOZA & R. FERNÁNDEZ. 2007. Producción de oraciones complejas en niños de 8 y 10 años. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 45/1: 33-44.
- CRESPO, N., P. ALFARO & B. GÓNGORA. 2011. La medición de la sintaxis: evolución de un concepto. *Onomázein* 24/2: 155-172.
- CRESPO, N., C. ALVARADO & A. MENESES. 2013. Desarrollo sintáctico: una medición a partir de la diversidad clausular. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 23/1: 83-104.
- CHRISTIE, F. 2012. *Language education through the school years: a functional perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- DELICIA, D. 2011. Madurez sintáctica y modos de organización del discurso: un estudio sobre la competencia gramatical adolescente en producciones narrativas y argumentativas. *Onomázein* 24/2: 173-198.
- DOCKRELL, J. & D. MESSER. 2004. Lexical acquisition in the early school years. En R. Berman. (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence. Trends in Language Acquisition Research Series (3)*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- DONOVAN, C. & L. SMOLKIN. 2006. Children's understanding of genre and writing development. En C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. Pp. 131-143. New York: Guilford.
- DU BOIS, J.W. 2003. Discourse and Grammar. En M. Tomasello (Ed.), *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, Volume 2. Mahwah, NJ.: Laurence Erlbaum.
- FAUL, F., E. ERDFELDER, A.G. LANG & A. BUCHNER. 2007. G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioural, and biomedical sciences. *Behaviour Research Methods* 39: 175-191.
- GIVÓN, T. 2009. *The genesis of syntactic complexity: Diachrony, ontogeny, neuro-cognition, evolution*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- HALLIDAY, M. 1994. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. & R. HASAN. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- HUGO, E. 2014. *La medición de la complejidad sintáctica y su relación con la edad, el grupo socioeconómico y el género discursivo en dos perspectivas de estudio*. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- HUNT, K. 1970. Syntactic Maturity in Schoolchildren and Adults. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 134/35: 1-67.
- KARMILOFF-SMITH, A. 1979. *A functional approach to child language. A study of determiners and reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KARMILOFF-SMITH, A. 1992. *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, Mass.: MIT Press/Bradford Books.
- KATZENBERGER, I. 2004. The development of clause packaging in spoken and written texts. *Journal of Pragmatics* 36/10: 1921-1948.
- LOBAN, W. 1976. *Language Development: Kindergarten through Grade Twelve. (Research Report N.º 18)*. Urbana [Ill]: National Council of Teachers of English.

- Macwhinney, B. 2014. *The CHILDES Project: Tools for Analysing Talk*. Electronic Edition.[en línea]. Disponible en: <http://childes.psy.cmu.edu/> [Consulta 23/03/2015].
- MENESES, A. & M. OW. 2016. Syntactic development in Chilean students' narrative and expository discourse throughout schooling: different measures of syntactic complexity. *Estudios de Psicología* 37/1: 135-147.
- MENESES, A., M. OW & R. BENÍTEZ. 2012. Complejidad sintáctica: ¿modalidad comunicativa o tipo textual? Estudio de casos de producciones textuales de estudiantes de 5° básico. *Onomázein* 25/1: 65-93.
- NAGY, W. & D. Townsend. 2012. Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly* 47/1: 91-108.
- NEUENDORF, K. 2002. *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage
- NIPPOLD, M. 1998. *Later language development: The school age and adolescent years* (2nd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- NIPPOLD, M. 2004. Research on later language development. International perspectives. En Berman, R. (Ed.), *Language development across childhood and adolescence*. Pp.1-8. Amsterdam: John Benjamins.
- NIR, B. 2008. *Clause packages as constructions in developing narrative discourse*. Non published PhD Dissertation, Tel Aviv University.
- NIR, B. & R. BERMAN. 2010. Complex syntax as a window on contrastive rhetoric. *Journal of Pragmatics* 42/3: 744-765.
- OW, M & C. ALVARADO. 2013. Niños que narran: aumento en la complejidad discursiva y sintáctica durante la edad escolar. *Literatura y Lingüística* 28:149-168.
- QUIROGA, R. 2015. *El despliegue léxico en estudiantes chilenos en distintos géneros discursivos*. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- RAKISON, D. & Y. YERMOLAYEVA. 2011. How to identify a domain-general learning mechanism when you see one. *Journal of Cognition and Development* 12: 134-153.
- RAVID, D. & L. TOLCHINSKY. 2002. Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language* 29: 419-448.
- RAVID, D., E. DROMI & P. KOTLER. 2010. The Language of Expository Discourse across Adolescence. En M. Nippolds & C. Scott (Eds.), *Expository discourse in children, adolescents and adults: development and disorders*. Pp. 123-154. New York, NY: Taylor & Francis Group, Psychology Press.
- SERRA, M., E. SERRAT, R. SOLÉ, A. BEL & M. APARICI. 2000. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- SCOTT, C. & J. WINDSOR. 2000. General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 43: 324-339.
- SEBASTIÁN, E. & D. SLOBIN. 1994. Development of linguistic forms: Spanish. En R. A. Berman & D. I. Slobin (Eds.), *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Pp. 239-284. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SNOW, C. & P. UCCELLI. 2009. The challenge of academic language. En D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy*. Pp. 112-132. Cambridge: Cambridge University Press.
- STEMLER, S. 2004. A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating inter-rater reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 9/4 [en línea]. Disponible en <http://www.pareonline.net/getvn.asp?v=9&n=4> [Consulta 19/10/2014].
- TOLCHINSKY, L. 2004. The nature and scope of later language development. En R. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence*. Pp. 233-247. Amsterdam: John Benjamins.

- TOLCHINSKY, L. 2009. The configuration of literacy as a domain of knowledge. En D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy*. Pp. 468–486. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- VAN DIJK, T. 1983. *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- VÉLIZ, M. 1988. Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 26: 105-141.
- VÉLIZ, M. 1999. Complejidad sintáctica y modos del discurso. *Estudios Filológicos* 34: 181-192.
- VÉLIZ, M., G. MUÑOZ, M. ECHEVERRÍA, A. VALENCIA, E. ÁVILA & N. NÚÑEZ. 1991. Evaluación de la madurez sintáctica en estudiantes chilenos de cuarto medio. *Estudios Filológicos* 26: 71-81.
- VERHOEVEN, L., M. APARICI, D. CAHANA-AMITAY, J. VAN HELL, C. KRIZ & A. VIGUIÉ-SIMON. 2002. Clause packaging in writing and speech: A cross-linguistic development analysis. *Written Language & Literacy* 5/2: 135-162.