



**Complejidad sintáctica:
¿modalidad comunicativa o tipo textual?
Estudio de casos de producciones textuales
de estudiantes de 5° básico**

*Syntactic complexity: Modality or text type?
A case study of 5th graders' textual production*

Alejandra Meneses

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Maili Ow

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Ricardo Benítez

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Resumen

Si bien la complejidad sintáctica ha sido preferentemente estudiada en producciones escritas, menos investigaciones se han desarrollado para explorar relaciones sintácticas en diferentes tipos de textos y las fases constitutivas de estos. Este trabajo presenta un estudio de casos cuya finalidad es indagar acerca de la complejidad sintáctica en discursos monogestionados vinculándola con modalidad de comunicación y con secuencia textual. La muestra consistió en las producciones textuales narrativas y explicativas orales y escritas de cuatro estudiantes de quinto año básico a partir de la observación de dos estímulos audiovisuales. Los

Afiliación: Alejandra Meneses: Departamento de Didáctica, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. – Maili Ow: Departamento de Didáctica, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. – Ricardo Benítez: Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Correos electrónicos: amenesea@uc.cl; mow@uc.cl; rbenitez@ucv.cl

Dirección postal: Alejandra Meneses y Maili Ow: Avenida Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago; Ricardo Benítez: Avenida Brasil 2830, 9° piso, Edificio Monseñor Gimpert, Valparaíso, Chile.

Fecha de recepción: octubre de 2010

Fecha de aceptación: diciembre de 2011

discursos elicitados fueron segmentados y codificados según tipos de paquetes clausulares y de cláusulas. Los resultados sugieren que los textos narrativos orales presentan una mayor extensión y diversidad léxica que los textos explicativos escritos. Asimismo, se encontró que los textos narrativos presentan una complejidad sintáctica interclausular; en cambio, los textos explicativos una complejidad intraclausular, como estrategia para condensar y empaquetar información al interior de la cláusula. Respecto de las relaciones interclausulares, los estudiantes utilizaron mayormente la parataxis simétrica para la construcción de la narración; en cambio, prefirieron la hipotaxis para la producción de la explicación. Implicancias educativas sobre la producción textual se desprenden de este estudio.

Palabras clave: complejidad sintáctica; secuencia textual; paquete clausular; relaciones clausulares.

Abstract

Syntactic complexity has preferably been studied in written texts, thus relegating exploration of syntactic relations in different types of texts and their constitutive phases to second place. The case study herein presents inquires into the syntactic complexity in self-initiated discourses and its connection to communicative mode and text sequence. Samples were gathered from the oral and written narrations and explanations produced by four fifth-graders who were presented with two audiovisual stimuli. This elicited discourse was segmented and codified according to clause packaging and clauses. Findings suggest that oral narrative texts are longer and have a greater lexical diversity than written explanatory texts. It was also found that narrative texts present interclausal syntactic complexity unlike explanatory texts, which contain intraclausal relations as a strategy for condensing and packaging information within the clause. The most widely used interclausal relations were both symmetrical parataxis with which the participants constructed their narrations and hypotaxis as a means to construct explanations. Pedagogical implications for text production are derived from this analysis.

Keywords: syntactic complexity; text sequence; clause packaging; clausal relationship.

1. Introducción

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación de mayor envergadura (FONDECYT N° 1100600), el cual tiene por finalidad estudiar el desarrollo sintáctico oral tardío en textos narrativos y explicativos. Específicamente, dicha investigación aborda dos preguntas centrales: ¿cómo se complejiza el uso de ciertas construcciones sintácticas en narraciones y explicaciones orales a través de la escolaridad? ¿Cómo se relaciona este nivel de desarrollo sintáctico oral con la capacidad de producir textos escritos?

Preguntarse por el desarrollo sintáctico implica –como plantean Byrnes y Wasik (2009)– la determinación de qué es el conocimiento gramatical y de cómo dicho conocimiento se

complejiza y progresa a lo largo del tiempo. Teorías innatistas, siguiendo los postulados chomskianos, han descrito la aparición de estructuras sintácticas y categorías gramaticales desde el nacimiento hasta la consolidación de estas hacia los 5 años de edad, como parte de un sistema preprogramado. Sin embargo, ¿de qué manera crece el conocimiento gramatical más allá de los 5 años, ligado precisamente a nuevos contextos comunicativos, en particular, la escuela y sus procesos? Alfabetización, escolarización y desarrollo de la competencia metalingüística son factores clave para comprender el desarrollo sintáctico oral (Nippold, 2004); dichos procesos se relacionan con los cambios cualitativos y cuantitativos del desarrollo tardío del lenguaje (Ravid y Tolchinsky, 2002).

Los trabajos de Hunt (1965; 1968, 1970) sobre complejidad sintáctica en producciones escritas de estudiantes estadounidenses son considerados un referente en el campo de la sintaxis. Dichos estudios aportan mediciones cuantitativas para medir desarrollo sintáctico mediante la conceptualización de la Unidad-T. Este índice mide el promedio de longitud de la *unidad mínima terminal*, que consiste en una cláusula principal más las cláusulas que se adjuntan o se incrustan en ella. De entre las medidas utilizadas por Hunt, se ha establecido que palabras por cláusulas, cláusulas por unidad-T y palabras por unidad-T son las más confiables (Beers y Nagy, 2009).

Las investigaciones sobre desarrollo sintáctico han preferido la modalidad escrita (Hunt, 1965, 1968, 1970; Valencia y otros, 1991; Véliz, 1988, 1999), acentuando así en parte la dicotomía del pensamiento ilustrado que valora lo escrito por sobre lo oral y que asocia, preferentemente, escolaridad con aprendizaje de la escritura, situando, de esta forma, a la oralidad y su desarrollo en un segundo plano. Loban (1976) fue quien estableció la noción de “unidad C” (*Communication Unit*) para el estudio de sintaxis en producciones orales. Dicha unidad es definida como una cláusula independiente más las estructuras que la modifican, incluyendo así las predicaciones no verbales, las que son altamente productivas en contextos orales. Estos estudios se han centrado en describir la aparición de diferentes estructuras sintácticas en las producciones de escolares, construcciones que van aumentando con la edad; sin embargo, los estudios que han establecido un vínculo entre estructuras y funcionamiento de estas en la producción de diferentes tipos de texto han sido escasos.

Beers y Nagy (2009) –utilizando las mediciones cuantitativas de Hunt– demuestran que la complejidad sintáctica está correlacionada con la estructura textual y con la calidad de las mismas. Los resultados muestran que el número de palabras por cláusulas correlaciona positivamente con los ensayos producidos por los estudiantes; en cambio, cláusulas por unidad-T es una medida que se relaciona con la calidad de los textos narrativos. Por lo tanto, los textos expositivos presentan una complejidad sintáctica asociada a la longitud de la cláusula (nivel intraclausular). Esto quiere decir que en dichos textos la información se empaqueta en grupos nominales más extensos con el fin de comunicar la relación entre ideas de manera densa y compacta. Por su parte, la sintaxis más compleja de los textos narrativos obedece a las relaciones interclausulares asociadas a los modos de reportar eventos y a la construcción de la temporalidad, espacialidad y causalidad propia de la narratividad. Las evidencias cuantitativas de la investigación de Beers y Nagy (2009) muestran cómo las medidas de complejidad sintáctica se relacionan de modo distinto con los tipos de texto, permitiendo así contextualizar los patrones sintácticos en géneros y tramas textuales y no solo explicar su comportamiento vinculado con la edad y la escolaridad. Es más, Beers y Nagy (2009) plantean la necesidad de desarrollar análisis más finos de las medidas cuantitativas –utilizadas por cierto como estimadores eficientes de desarrollo sintáctico– pero que no logran mostrar el modo en que dichas estructuras operan en la construcción de los textos desde un punto de vista retórico-discursivo.

En efecto, a partir de la década de los noventa los estudios sobre desarrollo sintáctico han complementado la aproximación formal con una funcional-discursiva. Desde el trabajo de Hunt (1965) hasta los primeros estudios realizados por Berman y Slobin (1994), ha cambiado la perspectiva para abordar, desde una mirada ontogenética, el estudio de la complejidad sintáctica. Se considera por complejidad sintáctica ya no solo la concatenación de cláusulas y palabras que se subordinan a medida que se produce el texto, sino más bien como parte de una relación de significados al interior de unidades más amplias que construyen la textualidad y el sentido. Los planteamientos funcionalistas desarrollados por Berman y Katzenberger (2004), Berman y Nir-Sagiv (2009; 2010) sobre relaciones sintácticas y estrategias retóricas –en el contexto del proyecto translingüístico sobre desarrollo del lenguaje en textos narrativos y explicativos– han

ofrecido maneras de comprender el modo en que las estructuras sintácticas desempeñan determinados roles en la construcción de los discursos. Específicamente, han provisto de dispositivos analíticos tanto a nivel sintáctico como discursivo con el fin de describir los rasgos lingüísticos configuradores de los textos considerando tipo textual (narrativo-explicativo), modalidad de comunicación (oral-escrito) y edad (desde sujeto de 9 años hasta adultos).

El presente trabajo es un estudio de casos que se inserta teórica y analíticamente en dicho enfoque funcionalista (Berman y Katzenberger, 2004; Berman y Nir-Sagiv, 2007; Katzenberger, 2004), en el que las formas lingüísticas son concebidas como estrategias utilizadas para satisfacer determinadas demandas funcionales. El objetivo es describir la complejidad sintáctica en discursos monogestionados orales y escritos con el fin de determinar si el uso de construcciones sintácticas específicas está relacionado con el tipo textual o con la modalidad de comunicación.

1.1. Complejidad sintáctica: ¿modalidad o tipo textual?

Estudiar el desarrollo del lenguaje a lo largo de la escolaridad –como plantean Berman y Ravid (2009)– implica tener en cuenta los rasgos léxicos, construcciones sintácticas y estructuras textuales para comprender los modos en que dichos aspectos se van interrelacionando y volviéndose más sofisticados a través del tiempo. Asimismo, el estudio de diferentes textos y sus estructuras permitiría, en una proyección posterior al aula, ampliar los repertorios lingüísticos y discursivos de los estudiantes para afrontar las tareas de comprensión y producción textual. Específicamente, es de gran relevancia comprender la interrelación entre modalidad de comunicación (oral-escrito) y tipo de texto o secuencia textual (narrativo-explicativo) (Berman y Ravid, 2009).

De larga data son los estudios que han abordado la distinción entre oralidad y escritura (Halliday, 1987; Horowitz y Samuels, 1987; Perfetti, 1987) llegando a conclusiones contradictorias sobre complejidad y modalidad de comunicación o incluso llegando a postular gramáticas diferentes para lo oral y lo escrito. Sin embargo, menor ha sido la atención que se le ha prestado a los modos en que la complejidad lingüística se

presenta en diferentes tipos de textos. Ravid y Berman (2009) aducen que la modalidad está ligada al estilo de comunicación en términos de proceso (*cómo*); en cambio, el tipo de texto afecta el producto (*qué*). Por lo tanto, para describir los rasgos lingüísticos y discursivos configuradores de los diferentes textos se necesita comprender el modo en que la interrelación modalidad y tipo textual influye tanto a nivel inter e intraclausular como discursivo. Asimismo, al considerar la modalidad y el tipo textual para comprender el desarrollo del lenguaje tardío de los estudiantes en edad escolar no solo se ofrecerán datos para los estudios ontogenéticos, sino también evidencias para articular una enseñanza de la lengua que va más allá de las distinciones clásicas entre lo oral y lo escrito.

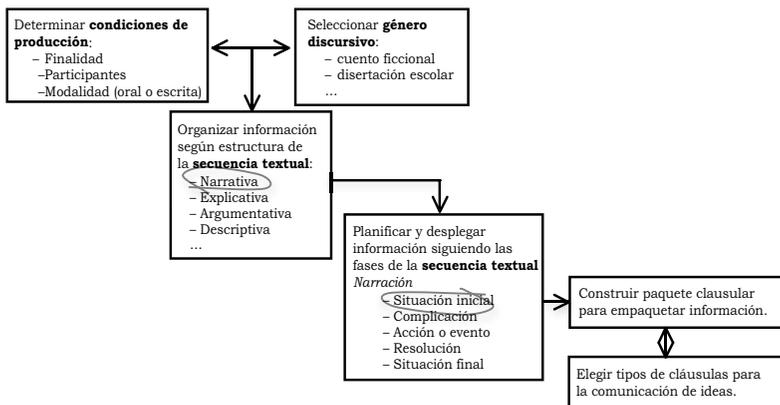
1.1.1. Construcción textual: secuencia textual, paquete clausular y cláusula

La medición de la complejidad sintáctica en tareas productivas del lenguaje implica aproximarse a los niveles discursivos y sintácticos desde una visión retórico-estratégica en el que dichos niveles son vinculados con modos de empaquetar información y construir los significados. En este sentido, tanto las formas lingüísticas y léxicas como las estructuras textuales son concebidas como repertorios de los que disponen los sujetos para construir discursos que permitan cumplir de manera eficaz y creativa los propósitos comunicativos propuestos (Bazerman, 2005).

En la Figura 1, desde una perspectiva pragmática, se operacionaliza –adaptando la propuesta de Snow y Uccelli (2009) para aproximarse a los desafíos del lenguaje académico– las habilidades y conocimientos requeridos en el nivel discursivo y sintáctico para producir un texto oral y escrito, profundizando así en las relaciones que configuran el producto textual de Berman y Ravid (2009).

Siguiendo la propuesta de Voloshinov y Bajtin (1998) para el análisis de discursos, las condiciones de producción y la elección de un género discursivo se consideran el punto de partida para la selección y organización de las formas discursivas y lingüísticas, dependientes de los contextos comunicativos. En efecto, Bronckart (2008) destaca el carácter descendente del análisis de los discursos de Voloshinov: desde las condiciones y procesos

FIGURA 1
Niveles discursivos y sintácticos para empaquetar la información en tareas de producción



de la interacción social, pasando por las estructuras globales que semiotizan dichas interacciones y llegando a la arquitectura interna que organizan dichas estructuras y discursos.

En cuanto a la organización textual-lingüística de los textos, el concepto de secuencia textual –desarrollado por Adam (1992, 1996, 1999) a partir de los trabajos de Werlich– ofrece una unidad de mesonivel para articular el nivel discursivo con el lingüístico. La secuencia textual se define como una unidad constitutiva compuesta por paquetes de proposiciones, de modo que los textos se forman como resultado de la combinación de estas proposiciones, las cuales presentan modelos relativamente estables de funcionamiento según la estructura jerárquica en que se organiza la información. Asimismo, dichas secuencias son consideradas modos para planificar la composición de un texto. En síntesis, siguiendo a Bronckart (2004), señalaremos que el concepto de secuencia puede ser entendido como un modelo abstracto y esquemático que articula las macroproposiciones en una estructura autónoma. Cinco son las secuencias textuales descritas desde la lingüística del texto: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal. En este trabajo se estudian solo dos: la narrativa y la explicativa, por ser parte de ese continuum entre lenguaje menos y más académico (Snow y Uccelli, 2009).

Cada fase de la secuencia textual, a su vez, está configurada por *paquetes clausulares*, los cuales se definen como unidades

textuales mínimas que no alcanzan a abarcar las estructuras globales del discurso y que, al mismo tiempo, comprenden a las cláusulas (Katzenberger, 2004; Katzenberger y Cahana-Amitay, 2002). Los paquetes clausulares aportan a la arquitectura textual en la medida que permiten establecer vínculos con el plan textual configurador del texto (organización interpaquetes) y con las cláusulas que configuran cada paquete (organización intrapaquetes). Criterios sintácticos, discursivos y temáticos son utilizados para segmentar las producciones textuales en paquetes clausulares. Así, al interior de cada paquete, 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. En el ámbito de la oralidad, por su parte, la segmentación de los paquetes clausulares se produce a partir de los rasgos prosódicos del discurso (entonación, silencios, pausas, entre otros).

Los paquetes clausulares están compuestos por cláusulas, las cuales son definidas por Berman y Slobin (1994) como unidades que contienen un predicado autónomo y unificado que expresa una situación única (actividad, evento o estado). Dichas cláusulas pueden adoptar distintas funciones sintácticas. Por lo tanto, la complejidad sintáctica se define según las relaciones sintácticas que establecen las cláusulas para empaquetar la información al interior de un paquete clausular.

1.1.1.1. Relaciones sintácticas y arquitectura interclausular

Para la clasificación de las relaciones interclausulares se adaptó al español de Chile la propuesta elaborada por Nir-Sagiv y Berman (2010) para la descripción de tipos de cláusula. Se distinguen cinco categorías que dan cuenta de la complejidad sintáctica (Berman y Nir-Sagiv, 2009; Nir-Sagiv y Berman, 2010):

1. **Isotaxis:** cláusulas aisladas que no utilizan ningún nexo para establecer relaciones entre cláusulas; utilizan el asíndeton para hacer progresar la información. En estos tipos de construcciones se distinguen cláusulas únicas y cláusulas principales.

Por ejemplo,

PC: *Era otra oscura mañana en la escuela Horizonte [Isotaxis, cláusula principal] los alumnos llegaban abrigadísimos y medios*

dormidos (..) los profesores recibían a sus estudiantes en la puerta de cada sala para evitar que se quedaran en el patio pasando frío.

- 2. Parataxis simétrica:** cláusulas que establecen una relación de equivalencia informativa; se utiliza el encadenamiento de cláusulas a una cláusula principal mediante asíndeton (cláusulas yuxtapuestas) o nexos de coordinación (cláusulas coordinadas). En esta categoría se consideran, asimismo, mecanismos de cohesión textual, específicamente, mantención del referente: tipo de sujeto y referencia (sujeto idéntico, diferente o sin sujeto considerando el sujeto de la cláusula principal) y procedimientos gramaticales de cohesión (sujeto elíptico o explícito).

Por ejemplo,

PC: *Era otra oscura mañana en la escuela Horizonte (...) los alumnos llegaban abrigadísimos y medios dormidos [Parataxis simétrica, cláusula yuxtapuesta, sujeto diferente explícito] (...)*

PC: *Antiguamente (...) los niños no iban a las escuelas sino que se quedaban en sus casas [Parataxis simétrica, cláusula coordinada, sujeto idéntico elíptico “los niños”] (...)*

- 3. Parataxis asimétrica:** cláusulas que dependen parcialmente de una cláusula principal; la cláusula dependiente solo puede ser interpretada con relación a la cláusula precedente. Es un tipo de estructura que establece una relación de mayor dependencia estructural que la parataxis simétrica, pero de menor dependencia que las cláusulas hipotácticas. Se consideran dentro de este grupo cláusulas coordinadas y yuxtapuestas con verbo elíptico, cláusulas subordinadas sustantivas en función objeto, atributo o complemento en verbos con régimen preposicional.

Por ejemplo,

PC: *Una de las cosas que más me gusta de la escuela es lo que se llama recreo [Parataxis asimétrica, cláusula sustantiva, atributo subjetivo] (...)*

- 4. Hipotaxis:** cláusulas subordinadas que establecen una relación de dependencia de una cláusula principal. En las construcciones hipotácticas se consideran cláusulas adjetivas especificativas, cláusulas sustantivas en función sujeto, cláusulas adverbiales propias (tiempo, modo y lugar), cláusulas concesivas, consecutivas, causales, finales, condicionales y comparativas.

Por ejemplo,

PC: *Las escuelas existen **porque a medida que crecemos** [Hipotaxis, cláusula adverbial propia tiempo] **nos vamos haciendo preguntas sobre todo lo que nos rodea** [Hipotaxis, cláusula adverbial causal] (...)*

- 5. Endotaxis:** cláusulas incrustadas y anidadas dentro de otras funcionando al interior de un grupo. En estas construcciones se consideran cláusulas adjetivas explicativas, adverbiales en aposición y cláusulas reparadoras en función parentética.

Por ejemplo,

PC: *y después ellos le dijeron una palabra **que no me acuerdo mucho** [Endotaxis, cláusula reparadora] (...) y **terminó** [Endotaxis, cláusula reparadora].*

Partiendo de la afirmación de Ravid y Berman (2009) sobre los dos ejes articuladores de la producción de textos (modalidad de enunciación como proceso y tipo textual como producto), este estudio de casos se articula en torno a tres interrogantes.

- a) ¿Cuán extensos son los discursos monogestionados orales-escritos y narrativos-explicativos producidos por los estudiantes?
- b) ¿Cómo los sujetos empaquetan la información en los textos narrativo-oral, narrativo-escrito, expositivo-oral y expositivo-escrito producidos? ¿Cuán complejos sintácticamente son dichos discursos?
- c) ¿Cómo se vincula la complejidad sintáctica con las distintas fases de cada secuencia textual en estudio?

2. Metodología

Como ya se ha señalado, este estudio de casos forma parte de un proyecto mayor sobre el desarrollo sintáctico oral tardío en narraciones y explicaciones (FONDECYT N° 1100600). Específicamente, los casos analizados en este artículo fueron seleccionados de la muestra del estudio piloto para validar el instrumento de medición de complejidad sintáctica realizado en junio-julio de 2010. No obstante, para este estudio también se solicitó a los participantes la elicitación de discursos escritos para contestar a las preguntas de investigación planteadas.

2.2. Participantes

Los casos seleccionados para este estudio exploratorio corresponden a cuatro participantes: dos niños y dos niñas de diez años de 5° grado de educación básica, de un establecimiento educacional particular subvencionado de la comuna de La Florida. El colegio posee un nivel socioeconómico medio bajo y está adscrito a la Ley de Subvención Escolar Preferencial, con un SIMCE cercano al promedio (SIMCE 2010, Lenguaje: 284 puntos). Los sujetos fueron seleccionados considerando que tuvieran un rendimiento medio-bajo y medio-alto en el área de Lenguaje y Comunicación.

2.3. Procedimiento

2.3.1. Tareas

Dos tareas de recuento se utilizaron para elicitación de discursos extendidos explicativo y narrativo. Estas fueron construidas luego de un proceso de validación de una variedad de actividades para producir discurso monogestionado en escolares entre 5 y 18 años de edad (rango etario de la investigación mayor). Las tareas se construyeron considerando tipo y cantidad de estímulos (visual+verbal), temas (relativos a la experiencia de los escolares, conocimiento de mundo y motivación) y género discursivo (narración ficcional-cuento y explicación académica-disertación escolar).

Las tareas validadas consisten en la observación de dos estímulos audiovisuales: *Xentío*, *Iofe* y *Por qué existen las escuelas*. Ambos textos –creados para la investigación– presentan las fases prototípicas del discurso narrativo y explicativo respectivamente descritos y sistematizados por Adam (1992, 1996; Bronckart, 2004).

2.3.2. Estrategia de aplicación

Las tareas se administraron en la institución educativa, en horario y espacio determinados por las autoridades del colegio. La aplicación fue individual, en una sola ocasión y de forma consecutiva: primero el texto narrativo y luego el explicativo. En un computador portátil, los participantes observaron el video sobre el extraterrestre y lo recontaron de forma oral y

posteriormente escrita. Del mismo modo, observaron el video de carácter explicativo sobre las escuelas y lo recontaron oralmente y por escrito.

La aplicación fue desarrollada por una misma asistente del equipo de investigación, ajustándose al protocolo que pretendía asegurar condiciones homogéneas de aplicación y, sobre todo, la autonomía del participante, debido a que se buscaba la producción de un discurso monogestionado.

La observación de los videos (2-3 minutos cada uno) y el recontado de los mismos tuvo una extensión promedio de entre 20 a 25 minutos por sujeto. Se realizó grabación auditiva digitalizada de los discursos elicitados.

2.3.3. Estrategia de análisis

Los discursos orales fueron transcritos por la asistente que realizó la aplicación, siguiendo las propuestas de Calsamiglia y Tusón (2002), de forma inmediata a la realización de la tarea. Asimismo, los textos fueron revisados y transcritos por un segundo investigador siguiendo el formato CHAT, desarrollado en el proyecto CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) (Mac Whinney, 2000).

El análisis consistió en dos fases:

Fase 1: segmentación y codificación de los paquetes clausulares. Los discursos fueron segmentados en paquetes clausulares –unidades textuales mínimas– siguiendo para ello criterios sintácticos (cláusulas coordinadas y subordinadas mediante nexos u otros mecanismos), discursivos (fases prototípicas de las secuencias textuales indicadas por marcadores discursivos, pausas o función) y temáticos (tipos de progresión temática).

Cada paquete clausular fue codificado según las fases de la secuencia textual narrativa y explicativa siguiendo el análisis que se realizó del texto fuente (estímulo audiovisual). Para el texto narrativo se consideraron las 5 fases descritas por Labov y Waletzky (1967): *situación inicial*, *complicación*, *evento o acción*, *resolución* y *situación final*. Para la organización del texto explicativo se establecieron 5 fases siguiendo la propuesta de Grize (1981): *constatación inicial*, *resolución mediante comparación-contraste*, *resolución por causa-efecto*, *resolución por definición*

y *conclusión*. Ambas secuencias descritas y sistematizadas por Adam (1992, 1996; Bronckart, 2004).

Fase 2: segmentación y codificación de las cláusulas.

A su vez los paquetes clausulares fueron segmentados en las cláusulas que los constituyen. Cada cláusula fue codificada siguiendo la propuesta descrita en los antecedentes teóricos. Tanto las segmentaciones como las codificaciones fueron revisadas en su totalidad por un segundo codificador.

Mediciones cuantitativas para **extensión del texto** (número total de palabras), **diversidad léxica** (medida como la proporción de palabras nuevas que aparecen en un texto controlando por tamaño de la muestra (Malvern y Richards, 2002); se calculó usando D), **complejidad sintáctica** (número total de cláusulas, proporción de cláusulas por paquetes clausulares, proporción de palabras por cláusulas), **complejidad discursiva del texto** (número de paquetes clausulares por fase de cada una de las secuencias en estudio) fueron realizadas utilizando el programa CLAN (Mac Whinney, 2000).

3. Análisis de resultados

Los resultados se presentan de modo tal de contestar a las preguntas de investigación sobre las relaciones sintácticas según modalidad (oral-escrita) y tipo textual (narrativo-explicativo): productividad de los estudiantes con relación al texto fuente, complejidad sintáctica y discursiva medida según datos cuantitativos, relaciones sintácticas y configuración de las tramas textuales.

3.1. Productividad de los estudiantes según modalidad y tipo textual

La productividad de los estudiantes en las tareas construidas se evaluó usando dos medidas: extensión del texto según el número total de palabras y diversidad léxica calculada usando D (Malvern y Richards, 2002). Además, para determinar la retención léxico-gramatical de los estímulos propuestos, se presenta el porcentaje de palabras producidas por los sujetos según el número total de palabras de los estímulos y la diversidad léxica calculada para dichos textos fuente.

La Tabla 1 muestra cuán extendidos son los discursos monogestionados producidos por los estudiantes contrastando tipo textual y modalidad comunicativa.

TABLA 1
Productividad de los sujetos en las tareas elicidadas con relación a los textos fuente

	Narrativo			Explicativo		
	Estímulo	Oral	Escrito	Estímulo	Oral	Escrito
Extensión texto (N° de palabras)	325	124,75	98,25	321	95,5	61,5
% de palabras		38,4%	30,2%		29,8%	19,2%
Diversidad léxica	66,92	34,72	27,87	57,18	22,13	18,93

En promedio, se observó que los textos narrativos producidos por los estudiantes son más extensos que los textos explicativos. Ubicados en un continuum, el texto narrativo oral presenta el 38,4% del total de palabras del estímulo; en contraste, el texto explicativo escrito posee 19,2% del total de palabras del estímulo. Al comparar entre modalidades, se aprecia que los textos escritos son más breves que los orales. Al comparar la diversidad léxica de los distintos textos, se observa que el texto explicativo escrito es el que presenta menor número de palabras diferentes con respecto al total de palabras; en cambio, los textos narrativos tanto orales como escritos presentan una diversidad léxica mayor. Con relación a los textos fuente, los textos producidos por los estudiantes presentan una diversidad léxica menor.

3.2. Complejidad sintáctica según modalidad y tipo textual

Dos medidas se calcularon para determinar complejidad sintáctica: proporción de cláusulas sobre paquetes clausulares y proporción de palabras sobre cláusulas siguiendo lo realizado por Beer y Nagy (2009). La Tabla 2 muestra el modo en que dichas medidas se presentan en los textos narrativos y explicativos orales y escritos.

Se observa que en promedio la complejidad sintáctica se presenta asociada más bien al tipo textual que a la modalidad comunicativa. En efecto, los textos narrativos orales y escritos presentan un mayor número de cláusulas por paquete clausular (promedio texto narrativo oral= 5,5; promedio texto narrativo escrito= 4) que los textos explicativos tanto orales como escritos (promedio texto explicativo oral=4; promedio texto explicativo escrito= 3,25). En cuanto al número de palabras por cláusulas, el patrón es similar en todos los textos producidos (aproximadamente 5 palabras por cláusulas), presentando solo una complejidad mayor en los textos explicativos orales (en promedio 6,7 palabras por cláusula).

Con el fin de observar con mayor claridad la relación entre complejidad sintáctica, modalidad comunicativa y secuencia textual, se organizaron los resultados contrastando esos dos ejes configuradores tal como muestra la Tabla 2.

Como se aprecia en la Tabla 2, tanto los textos orales como los narrativos presentan el mayor número de cláusulas y paquetes clausulares (promedio cláusulas textos orales=18,63; promedio cláusulas textos narrativos=19,75; promedio paquetes clausulares textos orales=4,75; promedio paquetes clausulares textos narrativos=4,75); por su parte, los textos explicativos y los textos en modalidad escrita poseen un número menor de cláusulas y paquetes clausulares, cuestión influida también por la extensión total de los textos. Además, se puede observar que las mediciones de complejidad sintáctica (cláusulas/paquetes clausulares y palabras/cláusulas) presentan un patrón diferenciador al considerar el tipo textual más que la modalidad de comunicación. En efecto, el número de cláusulas por paquete clausular es más alto en los textos narrativos; en cambio, la relación de palabras por cláusula tiende a ser levemente mayor en los textos explicativos. Sin embargo, al contrastar solo por modalidad comunicativa no se observa con tanta claridad dicha diferencia entre lo oral y lo escrito como sí se aprecian al observar según secuencia textual.

Para avanzar en la comprensión entre complejidad sintáctica y secuencia textual, se calcularon las dos mediciones de complejidad sintáctica anteriores para cada una de las fases textuales de los discursos narrativos y explicativos en estudio. La Tabla 3 muestra los resultados para la secuencia textual narrativa.

TABLA 2
Rasgos sintácticos según modalidad y tipo textual

	Modalidad		Tipo textual	
	Oral	Escrito	Narrativo	Explicativo
Nº de cláusulas (cl)	18,63	14,13	19,75	13,00
Nº de paquetes clausulares (pc)	4,75	3,63	4,75	3,63
cl/pc	3,92	3,90	4,16	3,59
Palabras/cl	5,91	5,65	5,65	6,04

TABLA 3
Rasgos sintácticos por fases de la secuencia narrativa en modalidad oral y escrita

	Situación inicial		Complicación		Acción		Resolución		Situación final	
	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito
cl/pc	3,25	2,25	6,25	4,75	2,875	2,5	4	4	3,25	1,5
pal/cl	5,46	6,83	5,69	5,26	6,72	5,34	5,53	4	2,51	2,56

En general, se observa que la fase de *complicación* –mediante la cual se crea una tensión o conflicto que será resuelto a lo largo de historia– es la que presenta tanto en su modalidad oral como escrita la mayor complejidad sintáctica si se considera el número de cláusulas por paquete clausular (oral=6,25; escrito=4,75). En cambio, la fase de *acción* es la que presenta menor complejidad sintáctica, probablemente, influida por el total de palabras producidas en esa fase. En cuanto al número de palabras por cláusula, se aprecia que las fases de *situación inicial*, *complicación* y *acción* presentan la mayor complejidad, siendo la *situación final* la que presenta menor número de palabras por cláusula.

La descripción de la complejidad sintáctica en las fases de la trama textual explicativa se presenta en la Tabla 4.

TABLA 4
**Rasgos sintácticos por fases de la secuencia explicativa
 en modalidad oral y escrita**

	Constatación inicial		Resolución comparación		Resolución causal		Resolución definición		Conclusión	
	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito	Oral	Escrito
cl/pc	2,13	1	4	5	0,50	0	0	0	5,25	3,88
pal/cl	4,06	1,88	5,94	5,83	3,13	0	0	0	5,41	5,86

Se observa que en los textos explicativos de los estudiantes hay fases del texto fuente que no son producidos mediante el recuento: *resolución-definición* –fase en la que se conceptualiza y caracteriza la escuela– y *resolución-causal*, en los textos escritos –fase en la que exponen causas y efectos de la aparición de la escuela como institución formadora. Si se considera el número de palabras por cláusulas, la mayor complejidad sintáctica se encuentra en la fase *resolución-comparación* (promedio=5,89) y *conclusión* (promedio=5,63). En cuanto a las cláusulas por paquete clausular, la mayor complejidad se presenta en la fase *conclusión* (texto oral=5,25) y *resolución-comparación* (texto escrito=5,0).

En síntesis, los datos parecen indicar que las estrategias usadas por los sujetos para empaquetar la información podrían estar más bien relacionadas con el tipo de secuencia textual y las fases específicas de estas más que a la distinción oralidad y escritura. En efecto, se observa que las mediciones de complejidad sintáctica se comportan de manera distinta en los textos explicativos y narrativos producidos.

3.3. Relaciones sintácticas y construcción de las secuencias textuales

Para avanzar en la comprensión del modo en que los sujetos empaquetan la información para construir diferentes tipos textuales, se realizó una descripción de los tipos de relaciones sintácticas utilizadas para la elaboración de cada fase de las secuencias textuales en estudio. En la Tabla 5 se presentan los resultados de la narración.

Se observa que en la *complicación* se concentran solo dos tipos de relaciones sintácticas: *parataxis simétrica* e *hipotaxis*; esto quiere decir que los estudiantes construyen el conflicto mediante estructuras informativas que sintácticamente establecen una relación en el mismo nivel de jerarquía (*parataxis simétrica*) o bien despliegan la información mediante cláusulas incrustadas y subordinadas (*hipotaxis*). En contraste, la *situación final* es la que presenta menos estructuras clausulares, patrón relacionado con la menor extensión de dicha fase. Además, se observa que los estudiantes utilizan la *parataxis simétrica* como principal estrategia para la construcción de la narración (total de 63 cláusulas). En el Gráfico 1 se observa el modo en que se distribuyen los tipos de relaciones clausulares en las distintas fases de la narración.

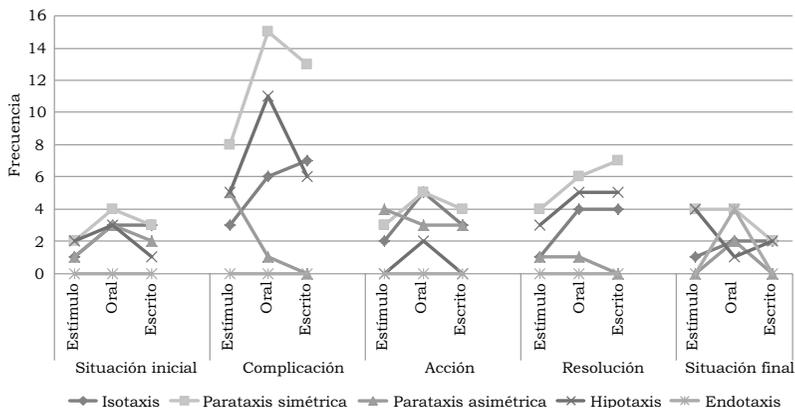
El Gráfico 1 permite observar un patrón de aumento de relaciones clausulares con relación al estímulo para una posterior disminución de dichas relaciones sintácticas en la producción escrita. Las relaciones de *parataxis asimétrica* presentan, en cambio, una disminución en su uso tanto en la modalidad oral como escrita en las fases de *complicación* y *acción*.

TABLA 5
Frecuencia absoluta de tipos de relaciones clausulares en narración (estímulo, oral y escrito)

	Situación inicial			Complicación			Acción			Resolución			Situación final		
	Es	O	E	Es	O	E	Es	O	E	Es	O	E	Es	O	E
Isotaxis	1	3	3	3	6	7	2	5	3	1	4	4	1	2	2
Parataxis simétrica	2	4	3	8	15	13	3	5	4	4	6	7	4	4	2
Parataxis asimétrica	1	3	2	5	1	0	4	3	3	1	1	0	0	2	0
Hipotaxis	2	3	1	5	11	6	0	2	0	3	5	5	4	1	2
Endotaxis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0

Nota: Estímulo (Es), Oral (O), Escrito (E).

GRÁFICO 1
Arquitectura interclausular en la narración oral y escrita



La Tabla 6 muestra específicamente qué tipos de relaciones clausulares son utilizadas tanto en el estímulo como en las producciones orales y escritas para la fase *complicación*.

TABLA 6
Tipos de cláusulas en la complicación de la narración

	Complicación			Total (O+E)
	Estímulo	Oral	Escrito	
Parataxis simétrica				
<i>Yuxtapuesta sujeto idéntico implícito</i>	3	1	0	1
<i>Yuxtapuesta sujeto diferente explícito</i>	2	0	0	0
<i>Coordinada sujeto idéntico implícito</i>	3	9	6	15
<i>Coordinada sujeto diferente explícito</i>	0	5	6	11
<i>Coordinada sin sujeto</i>	0	0	1	1
Hipotaxis				
<i>Adjetiva</i>	1	5	3	8
<i>Adjetiva verboide</i>	3	2	1	3
<i>Sustantiva</i>	0	1	1	2

(Continuación Tabla 6)

	Complicación			Total (O+E)
	Estímulo	Oral	Escrito	
<i>Sustantiva verboide</i>	0	1	0	1
<i>Adverbial propia</i>	0	2	0	2
<i>Causal</i>	0	0	1	1
<i>De finalidad</i>	1	0	0	0

Al realizar un análisis más detallado de los tipos de cláusulas más frecuentes de la fase de *complicación*, se observa que los estudiantes utilizan en la parataxis simétrica las estructuras coordinadas con sujeto idéntico implícito para mantener el referente del personaje principal del texto como lo muestra este ejemplo.

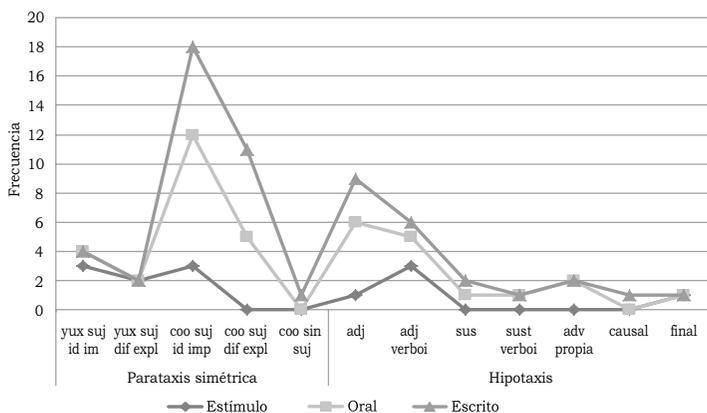
PC: *se trata de un extraterrestre [c] que vino a la tierra [c] **y trató** de comunicarse con un lenguaje extraño [c] que nadie entendía [c] **y** después **pudo** [c] porque después habló en castellano [c].*

En las relaciones paratácticas simétricas la cláusula coordinada con sujeto diferente explícito es la otra estrategia utilizada con mayor frecuencia por los estudiantes en la fase de *complicación*. La diferencia entre el sujeto dice relación con la presentación de los hechos según el orden cronológico en el que sucedieron y con la explicitación de los agentes de dichas acciones.

PC: *y de repente vieron una luz brillante y ruidosa [c] y vieron un extraño ser ni humano ni animal [c] y **el extraño ser trató** de hablar [c] y dijo hola [c] y **las personas** lo **aplaudieron** [c].*

En el Gráfico 2 se aprecia la distribución de los tipos de cláusulas paratácticas simétricas e hipotácticas de la fase de *complicación* tanto en el estímulo como en los textos narrativos orales y escritos producidos por los estudiantes.

GRÁFICO 2
Tipos de cláusulas paratácticas simétricas e hipotácticas
frecuentes en la complicación-narración



El Gráfico 2 muestra que las cláusulas coordinadas tanto con sujeto idéntico implícito (*coo suj id imp*) como las con sujeto diferente explícito (*coo suj dif expl*) son utilizadas por los estudiantes en sus producciones orales y escritas; sin embargo, aparecen con menor frecuencia en el estímulo. Además, se puede apreciar que tanto estímulo, producción oral y escrita de la *complicación* presentan un patrón similar variando en el número de cláusulas pero no en los modos de empaquetar la información. Por lo que se refiere a la hipotaxis, se observa que la cláusula adjetiva (*adj*) es la más utilizada en las distintas modalidades.

En la Tabla 7 se observan los tipos de relación clausular utilizadas en la producción de la explicación.

TABLA 7
Frecuencia absoluta de tipos de relación clausular
en explicación (estímulo, oral y escrito)

	Constatación inicial			Resolución-comparación			Resolución-causal			Resolución-definición			Conclusión		
	Es	O	E	Es	O	E	Es	O	E	Es	O	E	Es	O	E
Isotaxis	2	4	2	1	3	5	2	1	0	1	0	0	2	5	6

(Continuación Tabla 7)

	Constatación inicial			Resolución-comparación			Resolución-causal			Resolución-definición			Conclusión		
	Es	O	E	Es	O	E	Es	O	E	Es	O	E	Es	O	E
Parataxis simétrica	3	1	0	4	9	9	1	0	0	0	0	0	6	6	3
Parataxis asimétrica	3	0	0	1	1	2	1	0	0	0	0	0	3	0	1
Hipotaxis	5	6	2	2	3	8	5	1	0	3	0	0	3	13	9
Endotaxis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Nota: Estimulo (Es), Oral (O), Escrito (E).

Se observa que en la producción de explicaciones la *hipotaxis* es el modo más utilizado para empaquetar la información presentando la más alta frecuencia en la fase de *conclusión* tanto en la modalidad oral y escrita. Presenta patrones diferentes por modalidad en las fases de *constatación inicial* (frecuencia más alta en el texto oral) y de *resolución-comparación* (frecuencia más alta en el texto escrito). La *parataxis simétrica* es también utilizada en la elaboración de esta fase, pero con una frecuencia menor en comparación con lo observado para la narración.

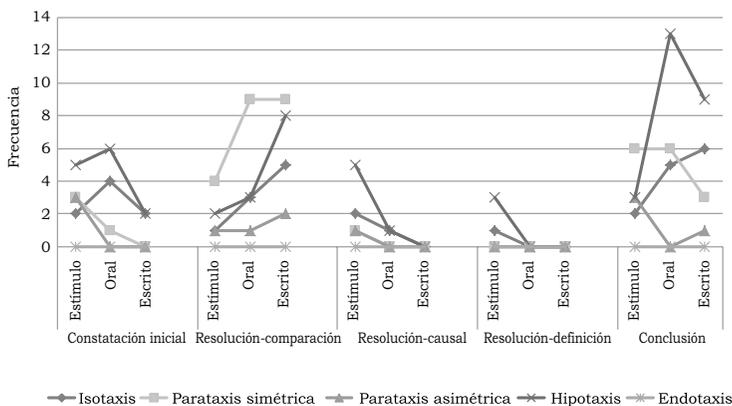
En el Gráfico 3 se aprecia la distribución de las relaciones clausulares según las fases constitutivas del texto explicativo.

En el Gráfico 3 se observa el alto uso de la *hipotaxis* en la construcción de la *conclusión*, fase en que los estudiantes son más productivos con relación al estímulo, mismo patrón hallado en la fase *resolución-comparación*. En cambio, la *parataxis simétrica* muestra una disminución en el uso escrito en comparación con el estímulo, situación que solo es revertida en la fase de *resolución-comparación*.

Para comprender con mayor profundidad las estrategias utilizadas por los estudiantes para la construcción de la *conclusión*, se realizó el análisis detallado de los tipos de cláusulas paratácticas simétricas e hipotácticas. Los resultados se presentan en la Tabla 8.

El análisis de los resultados muestra que la cláusula hipotáctica de finalidad es la más utilizada para la construcción de la *conclusión*; llama particularmente la atención si se considera

GRÁFICO 3

Arquitectura interclausular en la explicación oral y escrita

que esa estructura no aparece en el estímulo y es más frecuentemente utilizada en el texto oral. Como se observa en el ejemplo, se utiliza dicha estructura para describir los objetivos perseguidos por la escuela como institución y de las actividades que se realizan en ella.

PC: *y también en las escuelas existe el recreo [c] **para que sirve hablar con el compañero (...)** eh comer [c] **para no tener hambre** [c] y después de eso viene el almuerzo [c] <que sirven> [x2] en la escuela [c] **para no ir a la casa todos los niños** [c] y después de que terminan todas las escuelas [c] y los niños se van a la casa felices de aprender y estudiar [c].*

La hipotaxis adjetiva es utilizada por los estudiantes tanto en la versión oral como escrita para caracterizar el recreo o bien a los profesores, ambos tópicos de la conclusión por valoración.

PC: *están los recreos [c] **que sirven para jugar comprar comer** [c] (..) están la hora de almuerzo [c] **que para comer** [c] y finalmente está [c] irse para la casa [c] porque al final aprender muchas cosas divertidas [c].*

El Gráfico 4 muestra la distribución de los tipos de cláusulas paratácticas simétricas e hipotácticas utilizadas en la *conclusión* tanto del estímulo como de los textos orales y escritos producidos por los estudiantes.

TABLA 8
Tipos de cláusulas en la conclusión de la explicación

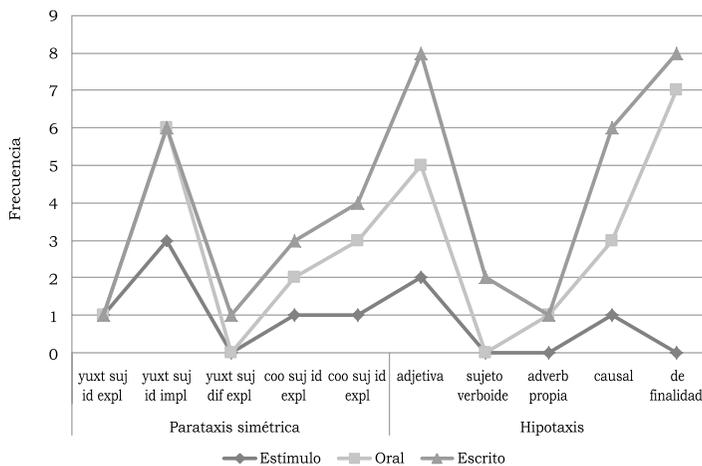
	Conclusión			Total (O+E)
	Estímulo	Oral	Escrito	
Parataxis simétrica				
Yuxtapuesta sujeto idéntico explícito	1	0	0	0
Yuxtapuesta sujeto idéntico implícito	3	3	0	3
Yuxtapuesta sujeto diferente explícito	0	0	1	1
Coordinada sujeto idéntico explícito	1	1	1	2
Coordinada sujeto diferente explícito	1	2	1	3
Hipotaxis				
Adjetiva	2	3	3	6
Sujeto verboide	0	0	2	2
Adverbial propia	0	1	0	1
Causal	1	2	3	5
De finalidad	0	7	1	8

En el Gráfico 4 se observa, en contraste con la fase de *complicación* de la narración, que las cláusulas hipotácticas adjetivas (*adj*) y de finalidad (*de finalidad*) son utilizadas para la construcción de la *conclusión*. Además, se observa que los estudiantes usan la parataxis simétrica en menor medida para concluir. Por último, se aprecia que tanto en los textos orales y escritos como en el estímulo la construcción sintáctica presenta un patrón similar variando más bien el número de cláusulas, no así los modos de empaquetar la información.

4. Conclusión y discusión

El análisis de los resultados sugiere que los estudiantes fueron más productivos y mostraron una mayor diversidad léxica en la narración oral. Si se disponen los textos producidos por los estudiantes en un continuum, se observa que el texto explicativo escrito se sitúa en el otro polo respecto del texto narrativo oral.

GRÁFICO 4

Tipos de cláusulas paratácticas simétricas e hipotácticas frecuentes en la conclusión-explicación

Texto narrativo escrito y texto explicativo oral se ubican, entonces, entre los dos textos anteriores. Estos resultados corroboran lo descrito por Berman y Ravid (2009) sobre repertorio lingüístico e interfase entre tipo textual y modalidad de comunicación en textos producidos por la escolaridad (desde sujetos con 9 años hasta adultos). Dicho estudio concluyó que los patrones más evidentes en complejidad lingüística eran posibles de distinguir entre texto explicativo escrito y texto narrativo oral.

Respecto de cómo los sujetos empaquetan la información en los textos narrativos y explicativos orales y escritos producidos, se observó que la complejidad sintáctica para los textos narrativos es de tipo más bien interclausular (cláusulas por paquete clausular); en cambio, los textos expositivos presentan una complejidad de tipo intraclausular (palabras por cláusula), lo que lleva a reflexionar sobre la arquitectura discursiva a nivel textual y clausular y sus interrelaciones. Retomando el argumento de Berman y Ravid (2009), los datos analizados mostraron que el tipo textual (*producto*) más que la modalidad de comunicación (*proceso*) estaría, más claramente, relacionado con las estructuras sintácticas utilizadas para la producción del texto. De este modo, se podría postular que la arquitectura de los textos estaría guiada por modelos abstractos y esquemáticos

que no solo determinan las fases para organizar la información sino que también guían, en parte, la elección de determinadas construcciones sintácticas. De este modo, ambas dimensiones configurarían el discurso en tanto producto textual. Por otro lado, los resultados sobre complejidad sintáctica y tipos textuales muestran lo encontrado por Beers y Nagy (2009) sobre mediciones diferenciadas para la sintaxis según secuencia textual.

Por último, este estudio de casos ofrece modos para avanzar en la descripción de la complejidad sintáctica, no solo considerando datos cuantitativos –más frecuentemente utilizados– sino también categorías cualitativas: funciones de las cláusulas. Es más, no solo se realiza una descripción de tipos de relaciones interclausulares sino que estas son descritas como modos específicos de empaquetar la información con relación a las distintas fases que organizan una determinada secuencia textual. Así se observó, por una parte, cómo los estudiantes utilizaron estrategias de acumulación de información mediante el uso de estructuras paratácticas simétricas para la construcción de la narración, siendo más utilizada dicha estrategia en la configuración de la *complicación*. Por otra parte, la hipotaxis fue el recurso preferido por los estudiantes para la construcción de los textos explicativos, lo que implica una mayor incrustación y jerarquización de la información al interior del paquete clausular. Específicamente, para la construcción de la *conclusión* los estudiantes utilizaron las estructuras hipotácticas adjetivas y de finalidad, como estrategias de valoración y evaluación sobre la temática.

En cuanto a las implicancias que se pueden desprender de este trabajo exploratorio, cabe señalar que a nivel de investigación ofrece maneras de articular el análisis textual y lingüístico de la complejidad sintáctica ligada a la producción de textos particulares. Además, confirma resultados encontrados por otros estudios sobre sintaxis y tipos textuales (Beers y Nagy, 2009; Berman y Ravid, 2009), relevando el vínculo entre estructura textual y arquitectura sintáctica de los textos más que en relación con la modalidad de comunicación. De este estudio se desprenden implicancias educativas relacionadas con la enseñanza de la producción textual y el diseño de actividades para el desarrollo de diversas estrategias de empaquetamiento de la información vinculadas a fases y tipos de textos, entre ellas, combinación de oraciones para construir paquetes clausulares densos y compactos, tareas que obliguen a los estudiantes a

utilizar transiciones entre cláusulas, entre otras. Este estudio exploratorio ofrece datos que permiten continuar la discusión sobre el desarrollo sintáctico tardío y su relación con la escolaridad y los procesos de alfabetización.

5. Bibliografía citada

- ADAM, Jean-Michel, 1992: *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- ADAM, Jean-Michel, 1996: "(Proto)tipos: la estructura de la composición de los textos", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 10, 9-22.
- ADAM, Jean-Michel, 1999: *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan Université.
- BAZERMAN, Charles, 2005: "An Essay on Pedagogy by Mikhail M. Bakhtin", *Written Communication* 22.3, 333-338.
- BEERS, Scott y Williams NAGY, 2009: "Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genre?", *Reading and Writing* 22.2, 185-200.
- BERMAN, Ruth y Irit KATZENBERGER, 2004: "Form and Function in Introducing Narrative and Expository Texts: A Developmental Perspective", *Discourse Processes* 38.1, 57-94.
- BERMAN, Ruth y Bracha NIR-SAGIV, 2009: "Clause packaging in narratives. A crosslinguistic developmental study", en *Crosslinguistic approaches to the psychology of language. Research in the tradition of Dan I. Slobin*. GUO, Jiansberg, Elena LIEVEN, Susan ERVIN-TRIPP, Nancy BUDWIG, Seyda. ÖZCALISKAN y Keiko NAKAMURA (eds.) New York, NY: Taylor and Francis, 149-162.
- BERMAN, Ruth y Dorit RAVID, 2009: "Becoming a Literate Language User. Oral and Written Text Construction across Adolescence", en *The Cambridge Handbook of Literacy*. OLSON, David y Nancy TORRANCE (eds.). New York, NY: Cambridge University Press, 92-111.
- BERMAN, Ruth y Dan SLOBIN, 1994: *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BERMAN, Ruth y Bracha NIR-SAGIV, 2007: "Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox", *Discourse Processes* 43.2, 79-120.
- BRONCKART, Jean-Paul, 2004: "Secuencias y otras formas de planificación", en *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. BRONCKART, Jean-Paul (ed.) Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 135-153.
- BRONCKART, Jean-Paul, 2008: "Actividad lingüística y construcción de conocimientos", *Lectura y Vida* 2.29, 6-18.
- BYRNES, James y Barbara WASIK, 2009: "The development of grammatical knowledge", en *Language and literacy development. What educators*

- need to know*. BYRNES, James y Barbara WASIK (eds.). New York, NY: The Guilford Press, 131-168.
- CALSAMIGLIA, Helena y Amparo TUSÓN, 2002: *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- GRIZE, Jean-Blaise, 1981: "Logique naturelle et explication", *Revue européenne des sciences sociales* 19, 7-14.
- HALLIDAY, Michael. A. K., 1987: "Spoken and Written Modes of Meaning", en *Comprehending Oral and Written Language*. HOROWITZ, Rosalind y Jay SAMUELS (eds.). California, CA: Academic Press, 55-113.
- HOROWITZ, Rosalind y Jay SAMUELS, 1987: "Comprehending Oral and Written Language: Critical Contrasts for Literacy and Schooling", en *Comprehending Oral and Written Language*. HOROWITZ, Rosalind y Jay SAMUELS (eds.). California, CA: Academic Press, 1-52.
- HUNT, Kellogg W., 1965: *Grammatical structures written at three grade levels*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- HUNT, Kellogg W., 1968: *An instrument to measure syntactic maturity preliminary version*. Florida, FL: University of Tallahassee.
- HUNT, Kellogg W., 1970: "Syntactic maturity in school children and adults", *Monographs of the Society for Research in Child Development* 35.1, 1-67.
- KATZENBERGER, Irit, 2004: "The development of clause packaging in spoken and written texts", *Journal of Pragmatics* 36.10, 1921-1948.
- KATZENBERGER, Irit y Dalia CAHANA-AMITAY, 2002: "Segmentation marking in text production", *Linguistics* 40.6, 1161-1184.
- LABOV, William y Joshua WALETZKY, 1967: "Narrative analysis: oral versions of personal experiences", en *Essays on the verbal and visual arts*. HELM, June (ed.) Seattle, WA: University of Washington Press, 14-44.
- LOBAN, Walter, 1976: *Language development: Kindergarten through grade twelve*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- MAC WHINNEY, Brian, 2000 [1991]: *The CHILDES Project: tools for analyzing talk* (3ª edición ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MALVERN, David y Brian RICHARDS, 2002: "Investigating accommodation in language proficiency interviews using a new measure of lexical diversity", *Language Testing* 19, 85-104.
- NIPPOLD, Marilyn, 2004: "Research on later language development. International perspectives", en *Language development across childhood and adolescence*. BERMAN, Ruth (ed.). Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing, 1-8.
- NIR, Bracha y Ruth BERMAN, 2010: "Complex syntax as a window on contrastive rhetoric", *Journal of Pragmatics* 42.3, 744-765.
- PERFETTI, Charles, 1987: "Language, Speech, and Print: Some Asymmetries in the Acquisition of Literacy", en *Comprehending Oral and Written Language*. HOROWITZ, Rosalind y Jay SAMUELS (eds.). California, CA: Academic Press, 355-369.
- RAVID, Dorit y Liliana TOLCHINSKY, 2002: "Developing linguistic literacy: a comprehensive model", *Journal of Child Language* 29.2, 417-447.

- SNOW, Catherine y Paola UCCELLI, 2009: "The Challenge of Academic Language", en *The Cambridge Handbook of Literacy*. OLSON, David y Nancy TORRANCE (eds.), New York: Cambridge University Press, 112-133.
- VALENCIA, Alba y otros, 1991: "Evaluación de la madurez sintáctica en estudiantes chilenos de cuarto medio", *Estudios Filológicos*, 71-82.
- VOLOSHINOV, Valentín y Mijail BAJTÍN, 1998: "La construcción de la enunciación", en *¿Qué es el lenguaje?*. VOLOSHINOV, Valentín y Mijail BAJTÍN (eds.), Buenos Aires: Editorial Almagesto, 43-78.
- VÉLIZ, Mónica, 1988: "Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 26, 105-114.
- VÉLIZ, Mónica, 1999: "Complejidad sintáctica y modo de discurso", *Estudios Filológicos* 34, 181-192.

