



10.15446/fyf.v37n1.106571

Artículos

DESARROLLO DE LA COMPLEJIDAD LÉXICA: ABSTRACCIÓN NOMINAL Y PRODUCCIÓN DE METAVERBOS EN TEXTOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS POR ESTUDIANTES CHILENOS*

DEVELOPMENT OF LEXICAL COMPLEXITY: NOMINAL ABSTRACTION AND METAVERB PRODUCTION IN ARGUMENTATIVE TEXTS WRITTEN BY CHILEAN STUDENTS

*Pilar Leiva-Quiroz*¹

Cómo citar este artículo:

Leiva-Quiroz, P. (2024). Desarrollo de la complejidad léxica: abstracción nominal y producción de metaverbos en textos argumentativos escritos por estudiantes chilenos. *Forma y Función*, 37(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v37n1.106571>

Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons.

Recibido: 2022-12-29, aceptado: 2023-09-19

-
- * Este artículo surge de un trabajo de investigación sobre el desarrollo tardío del lenguaje en la infancia y adolescencia realizado en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Agradezco a la Dra. Soledad Aravena, por orientar la gestación de este estudio y a Sebastián Murúa, quien lo hizo posible; gracias por creer en mí.
- ¹ ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9457-378X> Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile, poleiva@uc.cl

Resumen

El presente estudio se centra en determinar el efecto de la edad en el desarrollo de la complejidad léxica, a través de dos medidas: abstracción nominal y uso de verbos metacognitivos y metalingüísticos, en textos argumentativos escritos por estudiantes chilenos de tres niveles escolares. A partir del análisis manual de 24 textos y la aplicación de un diseño de Anova con factor único, se establece que la complejidad léxica de metaverbos varía por efecto de la edad/nivel educacional, mientras que el uso de sustantivos abstractos no expresa diferencia significativa. Entre los principales hallazgos, es posible mencionar la interacción entre género discursivo argumentativo y tipos de sustantivos y metaverbos presentes en el corpus. Las conclusiones plantean el posible impacto del confinamiento por Covid-19 en el desarrollo lingüístico de los participantes, lo que convendría estudiar a partir de una muestra mayor, con el fin de establecer estrategias de mejora de la competencia léxica.

Palabras clave: *desarrollo de la escritura; complejidad léxica; abstracción nominal; metaverbos; género argumentativo.*

Abstract

The present study focuses on determining the effect of age on the development of lexical complexity, through two measures: nominal abstraction and the use of metacognitive and metalinguistic verbs, in argumentative texts written by Chilean students of three school levels. From the manual analysis of 24 texts and the application of a one-factor Anova design, it was established that the lexical complexity of metaverbs varies due to age/educational level, while the use of abstract nouns does not express a significant difference. Among the main findings, it is possible to mention the interaction between the argumentative discourse genre and the types of nouns and metaverbs present in the corpus. The conclusions suggest the potential impact of Covid-19 confinement on the linguistic development of the participants, which would be worth studying with a larger sample, in order to establish strategies for improving lexical competence.

Keywords: *writing development; lexical complexity; nominal abstraction; metaverbs; argumentative genre.*

I. Introducción

El proceso de alfabetización establece la plataforma de la escritura como un factor determinante que permite a los individuos acceder a una amplia gama de recursos lingüísticos y diversos géneros discursivos (Berman & Ravid, 2009). Confeccionar un texto escrito es un proceso exigente que demanda el dominio de habilidades lingüísticas y cognitivas que operan en simultáneo (Graham, Gillespie & McKeown, 2012; Vanderberg & Swanson, 2007), lo que se manifiesta discursivamente, por ejemplo, en un mayor uso de sustantivos abstractos y verbos mentales, en comparación con la oralidad (Hess, 2013). Por lo tanto, la adquisición léxica, que comienza durante la infancia y acontece durante toda la vida, es uno de los aspectos que deben considerarse si se habla de complejización del sistema simbólico y cognitivo del individuo.

Desde el estudio del desarrollo tardío del lenguaje, diversas investigaciones han profundizado en el dominio léxico alcanzado durante la etapa escolar, a partir, principalmente, de las medidas cuantitativas de densidad y diversidad léxica (Aravena & Quiroga, 2018; Berman & Verhoeven, 2002; Crossley et al., 2011; Johansson, 2009; Malvern et al., 2004; Martins, 2016). Desde una perspectiva cualitativa, es posible evaluar el desarrollo de la complejidad léxica a través de los rasgos semánticos de las palabras de contenido. Nippold et al. (2005) abordan el desarrollo de la escritura persuasiva en estudiantes de distintas edades, a partir del análisis de sustantivos, en cuanto niveles de abstracción, y la producción de metaverbos, es decir, verbos metalingüísticos y metacognitivos. El estudio concluye que se produce un aumento progresivo en la frecuencia y complejidad de estos usos según aumenta la edad cronológica de los participantes.

Para Quiroga (2015), el desarrollo que los estudiantes demuestran en la apropiación de sustantivos abstractos y metaverbos es un rasgo de pensamiento crítico que se expresa, principalmente, en producciones escritas de género argumentativo. Estos tipos de textos exigen manejar la relación entre determinadas opciones lingüísticas y procedimientos discursivos (Fuentes & Farlora, 2019), puesto que su meta comunicativa depende de una planificación previa de las ideas (Ailhaud et al., 2016). Por lo tanto, el análisis de tareas de escritura de carácter argumentativo en diversas etapas de vida del individuo posibilita una valiosa aproximación al funcionamiento mental del ser humano y el desarrollo tardío del lenguaje durante la etapa escolar.

De esta manera, es de nuestro interés analizar las características lingüísticas presentes en 24 textos de género argumentativo, en términos del desarrollo de la complejidad léxica y cómo esta se manifiesta en distintas etapas de escolaridad. Para ello, se exploran los rasgos semánticos, expresados en indicadores de abstracción nominal (Ravid, 2006) y empleo de metaverbos, es decir, acciones metalingüísticas y metacognitivas

(Nippold et al., 2005; Sun & Nippold, 2012). El objetivo general de esta investigación es determinar el efecto de la edad en el desarrollo de la complejidad léxica, a través de las medidas de abstracción nominal y uso de metaverbos, en textos argumentativos escritos por estudiantes chilenos de tres niveles escolares. Además, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Determinar las características de los sustantivos que se emplean con mayor frecuencia en textos argumentativos escritos por estudiantes de tres niveles escolares.
- Determinar las características de los metaverbos que se emplean con mayor frecuencia en textos argumentativos escritos por estudiantes de tres niveles escolares.

Finalmente, se declara que la relevancia de este estudio radica en observar las dimensiones semánticas descritas en textos de estudiantes que cursan distintas etapas escolares, lo que se sujeta a la búsqueda de patrones lingüísticos que permitan configurar el potencial léxico que representa, en este caso, la producción argumentativa. A partir de esto, esperamos aportar una descripción del procedimiento lingüístico y cognitivo que implica la producción y comprensión de este tipo de textos, con el fin de generar un insumo útil en la elaboración de estrategias de enseñanza de la escritura argumentativa en la escuela. Resulta necesario crear instancias de escritura de producciones argumentativas durante la formación escolar, porque esto repercute directamente en el desempeño obtenido en este tipo de tareas al ingresar a la educación universitaria (Fuentes & Farlora, 2019).

2. Marco de referencia

2.1. El desarrollo tardío del lenguaje y el género argumentativo

Las investigaciones en torno al desarrollo del lenguaje durante los años sesenta y setenta centraban su atención en el proceso de adquisición de la lengua y los logros lingüísticos orales de los que eran capaces bebés y niños pequeños. Sin embargo, a partir de los ochenta, el foco de estudio se amplió a investigar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los diversos estadios de vida del ser humano, puesto que se considera que el lenguaje continúa en desarrollo, incluso, después del periodo de escolarización (Nippold et al., 2005, Nippold, 2006). Así, una variedad de factores será relevante, pero la adquisición de la modalidad de la escritura constituye el hecho principal (Berman & Ravid, 2009). Al desarrollar esta capacidad, los individuos se enfrentan a nuevas palabras que no suelen utilizar en contextos cotidianos de comunicación (Hess, 2013; Irvin, 1990; Nippold, 2007; Snow & Uccelli, 2009; Zwiers, 2008), vocablos cada vez

más abstractos, técnicos, especializados y genéricos, es decir, menos transparentes semánticamente (Hess, 2013).

Berman & Ravid (2009) señalan que la construcción de un texto escrito «impone exigencias cognitivas a la memoria, las funciones ejecutivas y el procesamiento descendente que no se satisfacen fácilmente antes de la adolescencia»¹ (p. 92), por lo que es posible observar importantes cambios en la morfosintaxis, el léxico y el discurso de producciones escritas realizadas por estudiantes en distintas etapas de formación escolar. Por ejemplo, estudios demuestran que los adolescentes se caracterizan por expresar lingüísticamente visiones más amplias, con generalizaciones y abstracciones que reflejan una mayor sofisticación sociocognitiva (Berman, 2016; Berman & Slobin, 1994; Jisa, 2004; Jisa & Tolchinsky, 2009; Johansson, 2009; Reilly et al., 2005), además de una apertura a la apreciación de ideas, creencias o preferencias distintas (Sun & Nippold, 2012).

Según Nippold et al. (2005), la madurez del individuo conlleva una mejora en sus habilidades para considerar las perspectivas de los demás, como en su capacidad de reconocer el nivel de complejidad de temas polémicos. Lo anterior se puede explorar en el análisis de textos de carácter argumentativo. En este género discursivo es esencial la representación que se tiene del otro para estructurar la organización argumental (Fuentes & Farlora, 2019), por lo que se considera que estas producciones constituyen un buen ejemplo de desarrollo lingüístico y cognitivo desde un punto de vista evolutivo.

2.2. El género argumentativo y su enseñanza en Chile

Los estudios señalan que en el país la preparación en habilidades lingüísticas requeridas para la producción de este tipo de textos no es suficiente en las escuelas (Concha & Paratore, 2011; Figueroa et al., 2019; Parodi, 2000; Poblete, 2005). Al respecto, ha sido de interés observar el desempeño alcanzado por estudiantes de 8.º básico² (entre 13 y 14 años) en tareas de escritura argumentativa, puesto que este nivel escolar constituye el último de la educación básica formal en el país. Parodi (2000), en un análisis que consideró 239 estudiantes de dicho nivel, concluye que la mayor parte de la muestra no alcanza una competencia madura para producir este tipo de textos. Asimismo, Figueroa et al. (2019), al evaluar el desempeño de 153 estudiantes de 8.º básico, establece que los menores son escritores inexpertos (Scardamalia & Bereiter, 1992), principalmente, por no cumplir con el propósito comunicativo.

Estas investigaciones evidencian las dificultades, referidas a la producción de escritos argumentativos, que subyacen en los escolares que ingresan a la educación media y, posteriormente, a la educación superior. Poblete (2005) determinó en una

muestra de 172 estudiantes de enseñanza media, de entre 15 y 16 años, que solo 43 de ellos eran textualmente competentes elaborando un texto argumentativo. Por otra parte, Concha & Paratore (2011) estudian la producción escrita de carácter persuasivo de 94 estudiantes de 4.º medio, para hallar que la mayoría de ellos no logra una escritura persuasiva madura, puesto que se les dificulta interrelacionar las ideas expuestas en el texto. Esto es preocupante si consideramos que este nivel escolar es el que antecede a la educación superior.

Fuentes & Farlora (2019) plantean que el desempeño deficiente de estudiantes universitarios en la producción de este tipo de textos se vincula, precisamente, a la falta de preparación en la escuela en cuanto a la modalidad escrita del género. «Los alumnos que ingresan a la universidad traen una formación que asocia la argumentación con géneros orales, como debates y disertaciones [...] con escasa formación en la competencia argumentativa escrita» (p. 3), lo que afecta en el ámbito académico, puesto que estudiar una carrera universitaria demanda este conocimiento. Esto reitera la importancia de desarrollar estrategias de enseñanza que fortalezcan la producción y comprensión de textos argumentativos desde la escuela para facilitar la transición a la educación superior.

2.3. La complejidad léxica como medida lingüística: abstracción nominal y metaverbos

Para Aravena & Quiroga (2018), la complejidad léxica es un constructo multidimensional que busca establecer medidas léxicas eficientes que permitan diagnosticar la calidad léxica de un texto. Dentro de estas, las autoras señalan que «las medidas más habituales son las de disponibilidad léxica, densidad, diversidad (variación), sofisticación o rareza, y el análisis de diversos rasgos semánticos (tales como el grado de abstracción/concreción o el carácter metacognitivo) en sustantivos y verbos, entre otras» (p. 200). En esta investigación, con el fin de acotar el objeto de estudio, el análisis se concentra solo en el grado de abstracción de sustantivos y la producción de metaverbos.

La selección de estas dos categorías gramaticales se sustenta en el hecho de que su adquisición requiere de un proceso de alfabetización que promueva el desarrollo léxico tardío, puesto que «son palabras de desarrollo posterior que aparecen en contextos escolares que implican leer, escribir, escuchar y hablar sobre temas complejos» (Sun & Nippold, 2012, p. 3). Por lo tanto, analizarlas permite aproximarse a la medición de la complejidad léxica desde un punto de vista evolutivo. De hecho, estudios al respecto han corroborado que, entre la infancia tardía y la adultez, aumenta gradualmente el

uso y comprensión de este tipo de palabras de contenido (Aravena & Quiroga, 2018; Hess, 2013; Nippold et al., 1999; Nippold et al., 2005; Ravid, 2006; Sun & Nippold, 2012).

Los sustantivos constituyen una de las categorías gramaticales básicas para denominar referentes concretos y abstractos, por lo que su presencia es frecuente en el discurso de niños y adolescentes. Ravid (2006) señala que esta clase de palabras da cuenta del conocimiento y el uso lingüístico de los hablantes de la lengua durante el proceso de adquisición lingüística en las etapas tardías, por lo que la autora confecciona la primera *escala de sustantivos (noun scale)* de análisis de la abstracción nominal. Esta clasifica los sustantivos en diez categorías semántico-pragmáticas, según su grado de abstracción, es decir, según el concepto referido es más concreto o abstracto. Posteriormente, se han realizado diversas adaptaciones reduciendo la cantidad de niveles a un número más acotado, con una discriminación más práctica entre tipos de sustantivos (Aravena & Quiroga, 2018; Hess, 2013; Ravid & Berman, 2010).

Los rasgos semánticos de los verbos también han sido analizados desde un punto de vista evolutivo. La mayoría de estas investigaciones orientan su atención hacia la expresión de acciones verbales y mentales (Aravena & Quiroga, 2018; Fusté-Herrmann et al., 2006; Nippold et al., 2005; Sun & Nippold, 2012), es decir, los metaverbos (Sun & Nippold, 2012). Estos se refieren a «actos de habla (por ejemplo, *afirmar, conceder, predecir, argumentar, insinuar*) y de pensamiento (por ejemplo, *hipotetizar, recordar, dudar, suponer, inferir*)» (Nippold et al., 2005, p. 127), por lo que se les denomina verbos metalingüísticos y metacognitivos. Se caracterizan por ser de naturaleza exigente y aunque su uso mejora con la edad, el dominio solo se logra hasta la universidad (Sun & Nippold, 2012).

3. Metodología

Para lograr nuestro objetivo, es decir, determinar el efecto de la edad y las características de sustantivos y metaverbos que emplean con mayor frecuencia en textos argumentativos estudiantes de tres niveles escolares, se elaboró un diseño de investigación no experimental transversal de metodología mixta (Creswell, 2014). Este vincula la perspectiva cualitativa de medición de la complejidad léxica, a partir de los rasgos semánticos de las palabras de contenido, y el aspecto cuantitativo, a través de la aplicación de una prueba estadística que determine con precisión la relevancia de los hallazgos.

3.1. Instrumento

El corpus se confeccionó a través de una tarea de escritura que invitara a los estudiantes a compartir su punto de vista y las razones de su postura (Anexo I). El tema

fue seleccionado después de una conversación llevada a cabo con adolescentes que no participan en este estudio, quienes plantearon su inquietud respecto al cambio que están experimentando varios colegios de Santiago de Chile, que por años han seguido la tradición de aceptar estudiantes de un solo sexo, para convertirse en instituciones mixtas.

3.2. Participantes

La muestra consistió en un total de 24 estudiantes de un colegio mixto de la zona poniente de Santiago de Chile, de dependencia particular subvencionada, que imparte enseñanza básica y media. En cuanto a resultados educativos, en el área de Lenguaje y Comunicación de la última prueba SIMCE (2022), el puntaje obtenido por el establecimiento en 2.º medio correspondió a 242 puntos, un resultado más bajo que el de la última evaluación (2019). Este colegio fue seleccionado a partir de la disposición de la comunidad educativa para llevar a cabo la aplicación del instrumento de escritura en dependencias de la institución, después de un largo periodo de suspensión de clases presenciales por la pandemia de Covid-19.

Se invitó a participar voluntariamente a estudiantes de un 8.º básico (entre 13 y 14 años), un 1.º medio (entre 14 y 15 años) y un 3.º medio (entre 16 y 17 años), previo consentimiento informado. Esto limitó la muestra a 8 estudiantes por nivel (4 hombres y 4 mujeres), que correspondió al mínimo de producciones recepcionadas por curso. La tarea de escritura se implementó durante una clase de Lenguaje y Comunicación por la docente de la asignatura, con un tiempo estimado de 45 minutos para su elaboración y debía escribirse a mano. Sin embargo, la mayoría de los participantes finalizó la actividad después de entre 20 y 30 minutos.

La fundamentación para la elección de estos niveles escolares radica en que son intervalos que constituyen etapas vitales relevantes para analizar el desarrollo tardío del lenguaje a través de la producción escrita (Nippold et al., 2005). Además, son años en los que ocurren importantes acontecimientos, tales como la promoción de 8.º básico a enseñanza media y la sustitución del plan común por la modalidad de electivos, en el caso de 3.º medio. Estos factores son relevantes de mencionar, puesto que los establecimientos educacionales no siempre cuentan con un plan de articulación explícito entre niveles de enseñanza escolar (Iturriaga, 2016).

3.3. Medidas de complejidad léxica

Para medir la complejidad léxica mediante la abstracción nominal, se utilizó, en principio, la adaptación de Aravena y Quiroga (2018), quienes disminuyen a cuatro las diez categorías originales diseñadas por Ravid (2006). Sin embargo, una vez identificados

los sustantivos presentes en el corpus, se procedió a probar esta clasificación en tres textos escogidos al azar, uno de cada nivel escolar, lo que evidenció la necesidad de realizar algunas modificaciones. En la Tabla 1 se presenta la escala definitiva de tres niveles, confeccionada para este estudio, junto a ejemplos extraídos del corpus estudiado.

Tabla 1. Escala de abstracción nominal

Nivel	Tipos de sustantivos	Ejemplos
1	1. Nombres propios y objetos concretos	Chile, Ministerio de Educación, Internet, Juanita, texto, perfume, (<i>un</i>) estudio, desodorante
	2. Sustantivos colectivos y locaciones particulares	curso, grupo, equipo, sociedad, país, comuna, colegio (<i>mixto</i>), (<i>estos</i>) establecimientos
	3. Roles y relaciones	estudiante, alumno, amigo, pareja, compañera, papás, trabajador, escolar, docente, alcalde, pupilo
	4. Términos temporales particulares	vez (<i>alguna vez en su vida</i>), día (<i>de hoy</i>), siglo (<i>XX</i>), año (<i>2018</i>), hora, momento, jornada
	5. Eventos y situaciones particulares ³	conversación, corte de pelo, recreo, debate, pelea, conflicto, polémica, carrera, roce, hecho
2	6. Términos genéricos para personas	gente, mujer, hombre, niño, niña, chico, chica, muchacho, adolescente, persona, infante
	7. Términos genéricos para lugares	ambiente, espacio, sala, colegio, liceo y escuela (en general), mundo
	8. Términos genéricos para tiempos ⁴	año (<i>hace unos años</i>), (<i>en el</i>) futuro, actualidad, vez (<i>hay veces que...</i>), época (<i>una época difícil</i>), etapa
	9. Términos genéricos para objetos y actividades	cosa, manera, forma, acción (<i>moderar sus acciones</i>), caso, actividad, datos (<i>según los datos</i>)
3	10. Sustantivos abstractos imaginables y no imaginables	Personalidad, tolerancia, aprendizaje, interacción, habilidad, punto de vista, discriminación, vida, tabú

Como se observa, el primer nivel corresponde a sustantivos concretos plenos. El segundo nivel corresponde a sustantivos concretos usados en un sentido genérico, es

decir, «denotan la generalidad de los miembros, reales o virtuales, de una clase o una especie» (Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009, p. 1815). Este tipo de sustantivos se encuentra presente en el corpus en gran cantidad, razón por la que se ha ampliado la propuesta de Aravena y Quiroga (2018), al distribuir estos sustantivos en cuatro subniveles diferentes. Por último, el tercer nivel corresponde a sustantivos abstractos imaginables y no imaginables, distinción que se ha simplificado para facilitar el análisis.

Por otra parte, para medir la complejidad léxica a partir del uso de metaverbos, se identificó a todos aquellos verbos metalingüísticos y metacognitivos presentes en los textos, es decir, todos aquellos que refieren a actos de hablar y de pensar (Sun & Nippold, 2012). La Tabla 2 presenta algunos ejemplos extraídos del corpus.

Tabla 2. Tipos de metaverbos presentes en el corpus

Categoría	Ejemplos
Verbos metacognitivos	Saber, creer, sentir, estudiar, decidir, gustar, entender, juzgar, desconfiar, pensar, significar, analizar, estimular
Verbos metalingüísticos	Decir, debatir, opinar, proponer, hablar, mencionar, denominar, plantear, afirmar, asegurar, entablar (<i>una conversación</i>)

3.4. Transcripción, segmentación y etiquetado del corpus

Los 24 textos fueron fotografiados y transcritos en formato Word. A continuación, cada texto fue ingresado como *input* a un software de acceso libre que facilita la segmentación, lematización y el análisis de partículas lingüísticas en diversos idiomas, llamado *UDPipe* (Straka, 2018). Este, una vez seleccionado el idioma y procesado el texto introducido por el investigador, dispone de una tabla que se despliega enumerando todas las palabras presentes y la categoría gramatical a la que pertenecen. Posteriormente, se confeccionó un *script* en el lenguaje de programación *JavaScript* que permitiera extraer sustantivos y verbos presentes en el corpus.

Sin embargo, al momento de verificar las etiquetas generadas por el programa, fue posible determinar que algunos vocablos lematizados no funcionaban en el contexto de uso como sustantivos o verbos plenos. También se pudo advertir que ciertas construcciones gramaticales eran segmentadas por la aplicación, aun cuando están fijadas en la lengua. A partir de lo anterior, se procedió a un análisis manual, con el fin de discriminar los sustantivos que cumplieran una función nominal y los verbos o cons-

trucciones perifrásticas que se refirieran a un proceso mental o lingüístico según el contexto de uso. En esta etapa, con el fin de preservar la consistencia de las decisiones metodológicas, se confeccionó un protocolo de segmentación y etiquetado que establece los criterios aplicados (Anexo 2).

Por último, una vez segmentado y analizado morfológicamente el corpus, se procedió a clasificar los sustantivos identificados según la escala de abstracción nominal, información que fue ingresada a una plantilla de Excel, con el fin de facilitar el procesamiento de los datos. Asimismo, para normalizar la diferencia de extensión entre los textos producidos por los estudiantes de todos los niveles y poder ejecutar una prueba estadística que estableciera la magnitud de los hallazgos, se incorporó a la plantilla el antecedente de la cantidad de palabras de cada muestra del corpus.

3.5. Procesamiento de datos

Para el análisis de los datos se utilizó el programa *Calc* de la suite *LibreOffice 7.4*, el que permite realizar una variedad de pruebas estadísticas. Se aplicó un diseño de *Anova* con un factor único, es decir, edad/nivel educacional de los participantes y con un parámetro Alpha de 0.05, valor o límite convencional que la comunidad científica ha establecido para determinar si un efecto es estadísticamente significativo.

4. Resultados

Los resultados del estudio muestran que los estudiantes mayores no producen significativamente más sustantivos abstractos que los de niveles inferiores ($p= 0.2495$). Por lo tanto, el factor edad no repercute en el desarrollo de la complejidad léxica, en cuanto al grado de abstracción nominal, en textos argumentativos escritos por estudiantes chilenos de tres niveles escolares. Respecto a la producción de metaverbos, la prueba de análisis de la varianza refleja un factor significativo asociado a la edad/nivel educacional de los participantes ($p= 0.0416$). En la Tabla 3 se presenta los estadísticos descriptivos de las medidas de complejidad léxica analizadas.

Tabla 3. Descriptivos estadísticos de medidas léxicas según nivel educacional

Medida léxica	Nivel educacional	Suma	Media	Varianza	F	F crítico	Valor P
Abstracción nominal	8.º básico	0.8866	0.1108	0.0008	1.4842	3.4668	0.2495
	1.º medio	1.0524	0.1315	0.0008			
	3.º medio	1.0788	0.1348	0.0012			

Medida léxica	Nivel educacional	Suma	Media	Varianza	F	F crítico	Valor P
Metaverbos	8.º básico	0.3803	0.0475	0.0001	3.7120	3.4668	0.0417
	1.º medio	0.2450	0.0306	0.0002			
	3.º medio	0.3065	0.0383	0.0001			

4.1. Abstracción nominal

Para este cálculo se consideraron solo los sustantivos clasificados en el Nivel 2 y 3 de la escala, ya que estos son los que manifiestan grados de abstracción y, por lo tanto, complejidad léxica. Sin embargo, con el fin de ilustrar una visión panorámica del análisis, se muestra en la Figura 1 la proporción de uso de las tres categorías de sustantivos en cada nivel escolar:

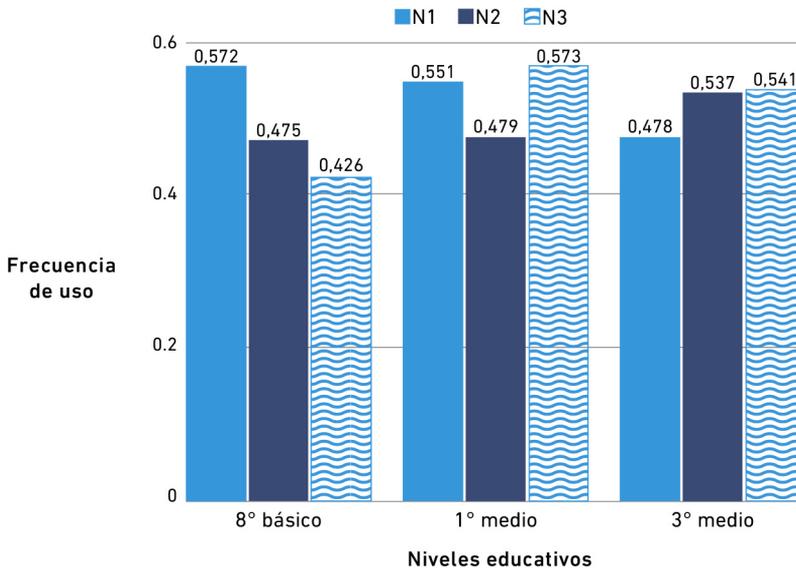


Figura 1. Frecuencia de uso de sustantivos, según escala de abstracción nominal, de cada nivel escolar

Se observa un incremento en educación media del empleo de sustantivos abstractos (N3), con 1.º medio en la delantera, y un mayor uso de sustantivos concretos (N1) en el nivel de 8.º básico; el que descende, progresivamente, en el resto de los cursos. No obstante, como señala la prueba estadística, esta diferencia entre niveles no es significativa. Respecto a los sustantivos que registran mayor frecuencia de uso, en la Figura 2 se enseñan los resultados a partir del número de apariciones de la palabra en cada muestra del corpus por nivel escolar:

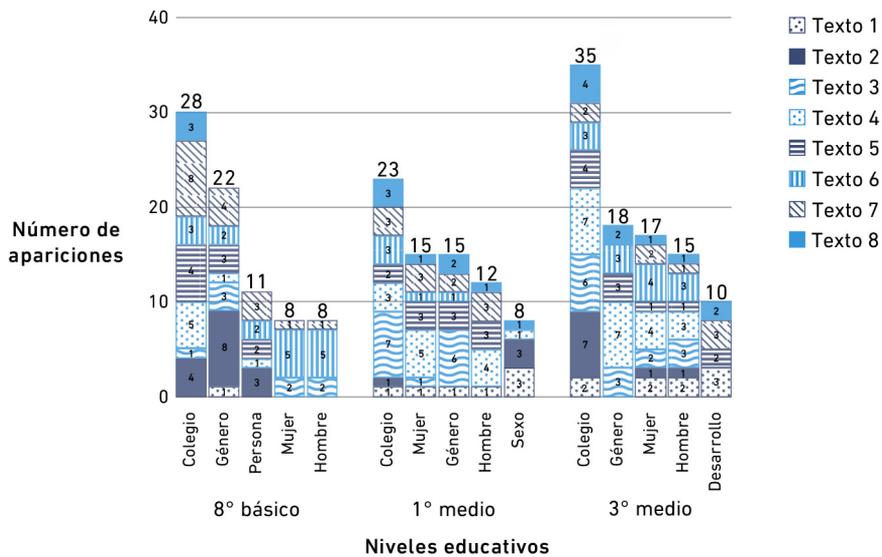


Figura 2. Número de apariciones de sustantivos más frecuentes por texto de cada nivel escolar

Al considerar la escala de abstracción nominal confeccionada para este estudio (Tabla 1), los sustantivos mencionados se distribuyen como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Escala de abstracción nominal

Nivel	Tipos de sustantivos	Ejemplos
1	1. Nombres propios y objetos concretos	sexo, género (<i>opuesto, contrario, masculino, entre otros</i>)
	2. Sustantivos colectivos y locaciones particulares	colegio (<i>mixto, monogénero, femenino, entre otros</i>)
2	6. Términos genéricos para personas	persona, mujer, hombre,
	7. Términos genéricos para lugares	colegio (en general)
3	10. Sustantivos abstractos imaginables y no imaginables	género (<i>fluido</i>), desarrollo

Como se enseña, *sexo* y *género* fueron clasificados, en general, en el nivel 1 de la escala de abstracción nominal, es decir, como categorías concretas. Esto, debido a que *sexo* se entiende como un concepto de naturaleza taxonómica, es decir, la oposición masculino o femenino de los seres vivos. Lo mismo ocurre con *género*, que, pese a referirse a un

constructo sociocultural no determinado, necesariamente, por la biología, en el corpus es utilizado mayormente como sinónimo de *sexo* por los participantes:

- (1) «Para mí está correcto que hayan colegios de un solo *género*» (8.º básico)
- (2) «Si los colegios de solo un *género* se transforman en colegios mixtos sería la mejor idea» (1.º medio)
- (3) «Me gustaría que se tome la medida en todos los colegios de un solo *género*» (3.º medio)

El único empleo de este sustantivo que se consideró con un nivel de complejidad léxica de grado 3 en la escala de abstracción nominal, es el siguiente:

- (4) «Existen las personas no binario, *género* fluido y no se sienten cómodos/as al estar en un colegio donde solo hay niños o niñas» (8.º básico)

Por otra parte, también en el primer nivel de la escala, se ubica *colegio*, el que es utilizado con frecuencia para especificar tipos de establecimientos escolares, según el sexo de la matrícula. Sin embargo, también es posible encontrar usos genéricos de este sustantivo para referirse al lugar donde se asiste a estudiar, independiente de sus particularidades. El ejemplo 5 ilustra estos distintos usos y clasificaciones, puesto que *colegio* remite a locaciones específicas en las dos primeras oportunidades, mientras que el último empleo es de naturaleza genérica:

- (5) «A favor, opino que si los *colegios* de solo un género se transforman en *colegios* mixtos sería la mejor idea para aumentar la estabilidad y compatibilidad de los *colegios*» (1.º medio)

En el siguiente nivel de abstracción de la escala, que refiere a términos genéricos, se encuentra *persona*, *mujer* y *hombre*, utilizados, comúnmente, para referirse a otros estudiantes. Al respecto, es interesante notar que *persona* es de los sustantivos más utilizados en 8.º básico, mientras que el empleo de *mujer* y *hombre* aparece una menor cantidad de veces. Por el contrario, en los niveles de 1.º y 3.º medio, es popular el uso de *mujer* y *hombre*. Una posible explicación a lo anterior guarda relación con el desarrollo lingüístico y cognitivo desde un punto de vista evolutivo, puesto que, pese a que *persona*, *mujer* y *hombre* se encuentran en un nivel de abstracción genérico, los dos últimos sustantivos demuestran una mayor especialización en el vocabulario, en cuanto delimitación del sexo del referente.

Por último, en el grado de mayor abstracción nominal, es posible encontrar el sustantivo *desarrollo* como uno de los más frecuentes en 3.º medio, el cual se utiliza en cuatro

textos diferentes. Por lo tanto, aunque el resultado obtenido en la prueba estadística establece que no existe una correlación significativa entre la edad y el uso de sustantivos abstractos en este corpus, este término constituye un ejemplo de complejización léxica. Asimismo, consideramos interesante mencionar el crecimiento léxico que manifiestan los estudiantes mayores en cuanto a la variedad de sustantivos utilizados, como enseña el ejemplo 6, puesto que, para referirse a lo mismo, los participantes de niveles menores solo utilizan los conceptos de *género* o *sexo*.

(6) «De una forma u otra los estudiantes tendrán que aprender con su *contraparte*»
(3.º medio)

4.2. Metaverbos

En cuanto al empleo de metaverbos, el resultado de la prueba estadística refleja un factor significativo asociado a la edad/nivel educacional de los participantes. No obstante, contrario a lo esperado, este valor se refiere a mayor frecuencia de uso de metaverbos en el nivel de 8.º básico, el menor de los tres. Por lo tanto, pese a que los estudiantes de cursos superiores emplean una mayor variedad léxica de metaverbos, son los estudiantes más jóvenes quienes utilizan más estos tipos de verbos por cantidad de palabras en sus producciones escritas, como se aprecia en la Figura 3.

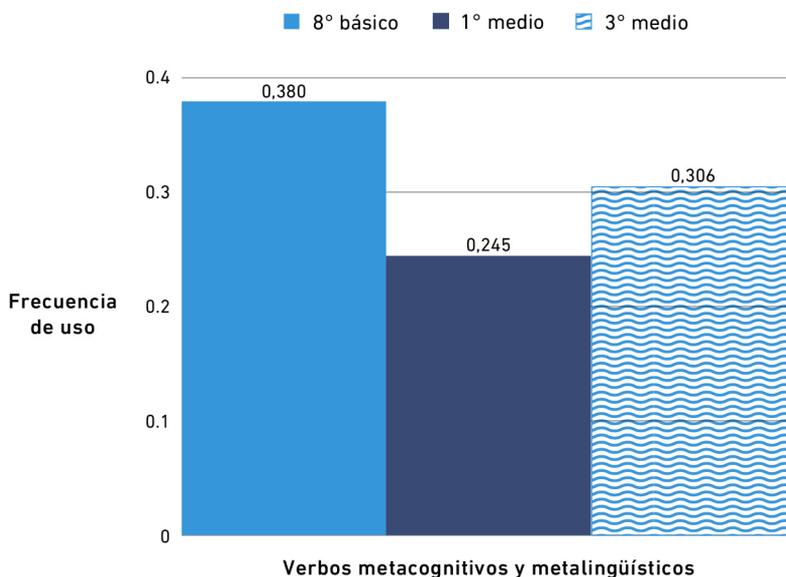


Figura 3. Frecuencia de uso de metaverbos según nivel escolar

Respecto a los verbos metacognitivos y metalingüísticos que registran mayor frecuencia de uso, en la Figura 4 se enseñan estos resultados a partir del número de apariciones de la palabra en cada muestra del corpus por nivel educativo:

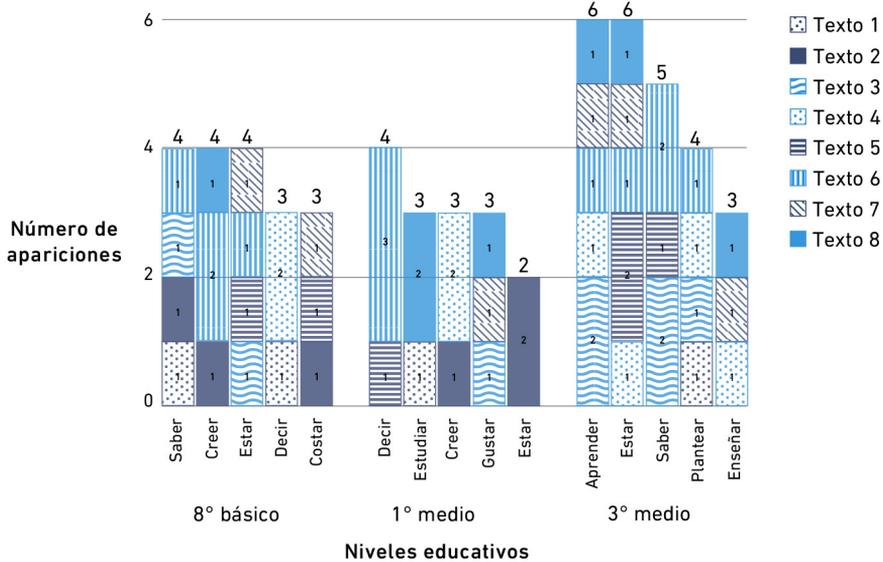


Figura 4. Número de apariciones de metaverbos más frecuentes por texto de cada nivel escolar

Las perífrasis verbales introducidas por el verbo *estar* aparecen en los tres niveles mediante expresiones lingüísticas tales como *estar a favor*, *estar de acuerdo*, *estar en contra*, entre otras. Según Sun & Nippold (2012), estos empleos constituyen metaverbos por referirse a un acto del pensamiento, en este caso, plantear una postura frente a un tema. Considerando que el corpus es de carácter argumentativo, el género discursivo elicitado interviene, en cuanto estas perífrasis constituyen «movidas retóricas» frecuentes en este tipo de textos. Lo mismo ocurre con los verbos *creer* y *decir*, utilizados con frecuencia en 8.º básico y 1.º medio, puesto que los estudiantes recurren a estos metaverbos para introducir su opinión (ejemplo 7), desarrollar un argumento (ejemplo 8) o un contraargumento (ejemplo 9):

- (7) «Yo *creo* que esta propuesta debería ser en todos los colegios de Chile»
(8.º básico)
- (8) «Sí se deberían hacer los colegios mixtos lo *digo* porque yo estaba en un colegio

de un mismo género» (1.º medio)

- (9) «Algunos pueden *decir* que los colegios separados tienen mejores resultados académicos» (8.º básico)

En el nivel de 8.º básico, también se observa el empleo frecuente de los metaverbos *saber* y *costar*. Estos aparecen relacionados a la idea de que los alumnos de colegios de un solo sexo pueden tener dificultades para interactuar con el sexo opuesto, por lo que es preferible asistir a un colegio mixto. En consecuencia, el tópico desarrollado parece influir en la elección de ciertos verbos, puesto que lo anterior es un argumento que se repite:

- (10) «Cuando tenga que socializar con el género contrario le va a *costar* más» (8.º básico)
- (11) «Así pueden tener más interacción humana, al tenerla pueden *saber* cómo actúa su género opuesto» (8.º básico)

Lo mismo ocurre en 3.º medio, donde los estudiantes utilizan con frecuencia *saber* para introducir este fundamento:

- (12) «Es necesario interactuar con el género contrario, para *saber* cómo actuar» (3.º medio)
- (13) «No *saben* relacionarse bien con mujeres por pasar la mayoría de su tiempo con su mismo género» (3.º medio)

El nivel de 1.º medio es el que ostenta menor uso de metaverbos en sus producciones escritas. Entre ellos destacan el empleo de *estudiar*, que también se relaciona estrechamente con el tema consultado, y *gustar*. En el ejemplo 14 es posible observar cómo se utilizan estos verbos para enfatizar la importancia en la discusión de lo que experimentan los estudiantes que asisten a los dos tipos de colegio (ejemplo 15):

- (14) «En mixtos se enfocan en los dos géneros para que tengan las mismas habilidades y posibilidades de *estudiar* algo que les *guste* a cada uno» (1.º medio)
- (15) «Quizás en los colegios de solo hombres o solo mujeres no les *gustaría* convivir con personas de su género opuesto» (1.º medio)

Por otra parte, en 3.º medio aparecen otros usos verbales asociados a la temática, como *aprender* y *enseñar*, los que remiten, finalmente, al proceso metacognitivo que se persigue en una institución educativa. Por lo tanto, los estudiantes mayores utilizan

con frecuencia estos metaverbos como estrategia argumentativa para señalar que los colegios mixtos favorecen la adquisición del conocimiento:

- (16) «Los colegios de un género mixto fortalecerán una convivencia sana e inclusiva para *aprender* mejores valores» (3.º medio)
- (17) «En un colegio unisex se les *enseña* a los alumnos a trabajar en conjunto» (3.º medio)

Asimismo, solo en 3.º medio se registra el empleo de *plantear*, verbo metalingüístico que aparece en la mitad de las muestras del nivel. Los estudiantes mayores lo utilizan con frecuencia para hacer referencia a las palabras emitidas por terceros respecto a la problemática (ejemplo 18) o, simplemente, para realizar una generalización (ejemplo 19):

- (18) «Ellos *plantean* que los chicos y chicas al desarrollarse de manera diferente tienen más o menos impacto en su rendimiento escolar» (3.º medio)
- (19) «Opiniones que *plantean* que estos colegios deberían pasar a ser mixtos» (3.º medio)

Por último, pese a que la prueba de análisis de la varianza señala un factor significativo asociado a la edad, en favor de 8.º básico, solo en el nivel de 3.º medio es posible observar usos metatextuales, es decir, verbos cuya función es aludir al texto mismo o el proceso de construcción de este. Lo anterior es un reflejo de hablantes más maduros, capaces de ordenar su discurso mientras lo ejecutan, lo que forma parte del proceso evolutivo que involucra el desarrollo tardío del lenguaje. En el ejemplo 20, *sumémosle* se utiliza para hacer referencia a la inclusión en la escritura de una nueva idea y en el ejemplo 21, *concluir* realiza la labor de anticipar el final del discurso.

- (20) Ahora *sumémosle* a esto el contacto, no saben relacionarse bien con mujeres (3.º medio)
- (21) Para *concluir* deberían eliminar los colegios monogénicos (3.º medio)

5. Conclusiones

Esta investigación tuvo por objetivo indagar la complejidad léxica, a través de las medidas de abstracción nominal y producción de metaverbos en un corpus de 24 textos argumentativos escritos por estudiantes chilenos de tres niveles escolares: 8.º básico, 1.º medio y 3.º medio. Por medio de la prueba de análisis de la varianza Anova, fue posible determinar que el factor edad no incide en el grado de abstracción de los sustantivos identificados en el corpus. Sin embargo, es importante señalar que las producciones

escritas de los tres niveles educacionales manifiestan una tendencia al uso de sustantivos genéricos, lo que condice los hallazgos de Quiroga (2015) para el género argumentativo, en el que suelen predominar estos tipos de sustantivos.

Por otra parte, la prueba estadística señala que la edad se correlaciona con valores más altos en la producción de metaverbos, pero a favor de los participantes más jóvenes de la muestra. Por ende, se observa un mayor empleo de este tipo de verbos en el nivel de 8.º básico, el que desciende en 1.º medio y vuelve a aumentar en 3.º medio, sin superar al nivel menor. Los resultados expuestos contravienen lo esperado, puesto que estudios semejantes a este han evidenciado lo opuesto, un aumento progresivo en el empleo y la comprensión de sustantivos abstractos y verbos metalingüísticos y metacognitivos según aumenta la edad cronológica de los estudiantes (Aravena & Quiroga, 2018; Hess, 2013; Nippold et al., 1999; Nippold et al., 2005; Ravid, 2006; Sun & Nippold, 2012).

Resulta interesante considerar que los estudiantes partícipes de esta muestra iniciaban clases presenciales después de dos años de pandemia por Covid-19, lo que significó trasladar el proceso educacional del colegio a la casa durante un largo periodo de tiempo. El confinamiento afectó el proceso de aprendizaje, especialmente, en cuanto a comprensión lectora y producción de textos (Aguayo et. al, 2023). Respecto a esto último, Trigo et al. (2022) señalan que la enseñanza de la escritura implicó un desafío a las competencias de los docentes, por lo que el desarrollo de esta destreza no fue una prioridad durante la emergencia sanitaria. Las autoras sostienen que, entre las principales dificultades expuestas por los profesores chilenos, el trabajo de escritura era complejo de monitorear, acompañar y retroalimentar de forma virtual, además de que los escolares no estaban motivados por escribir y los momentos de concentración para dedicarle a esta actividad eran escasos.

En efecto, la ausencia de monitoreo por parte del docente desencadena en los estudiantes «menos capacidades de concentración y comprensión de los textos que deben desarrollar en casa para el desarrollo de destrezas lingüísticas» (Ayala & Gaibor, 2021, p. 16). Por lo tanto, planteamos interpretar los resultados de este estudio considerando los efectos del periodo en la alfabetización lingüística, es decir, «el conocimiento de la lengua escrita como estilo de discurso, los géneros y el sistema de escritura, así como la actividad metalingüística en diferentes grados de explicitud» (Sandbank, 2016, p. 109). Este es un proceso complejo que requiere de una práctica sistemática, lo que se redujo considerablemente durante el confinamiento, por lo que es posible que, en general, los estudiantes desarrollaran un conocimiento restringido de palabras y una competencia metalingüística debilitada (Nippold, 1999).

Debido a lo anterior, se considera relevante realizar futuros estudios que permitan confrontar los resultados expuestos con una muestra mayor de informantes, con el fin de evaluar en rigor las consecuencias de esta crisis sanitaria en el desarrollo lingüístico tardío y la complejidad léxica de los escolares chilenos. Además, sería valioso profundizar en el comportamiento y la frecuencia de uso de las medidas semánticas analizadas, por ejemplo, en otros géneros discursivos, puesto que el dominio léxico de estas palabras de contenido funciona como predictor de éxito académico (Hess, 2013). De esta manera, se podría profundizar en las propiedades lingüísticas que mantienen los distintos tipos de textos e idear estrategias específicas de desarrollo de vocabulario, posibles de implementarse desde la escuela, en los diferentes estadios de vida del estudiante.

6. Referencias

- Aguayo, J., Rivera, M., & Troncoso, S. (2023). *Lectura y escritura en estudiantes de 3.º y 4.º año básico luego de la pandemia de Covid-19* [tesis de pregrado, Universidad de Concepción].
- Ailhaud, E., Chenu, F., & Harriet, J. (2016). A Developmental Perspective on the Units of Written French. En Perera, J., Aparici, M., Rosado, E., & Salas, N. (eds.), *Written and Spoken Language Development across the Lifespan. Essays in honour of Liliana Tolchinsky* (pp. 287-305). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21136-7_17
- Aravena, S., & Quiroga, R. (2018). Desarrollo de la complejidad léxica en dos géneros escritos por estudiantes de distintos grupos socioeconómicos. *Onomázein*, 42(1), 197-224. <https://doi.org/10.7764/onomazein.42.03>
- Ayala, A., & Gaibor, K. (2021). Aprendizaje de la lectoescritura en época de pandemia. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 5(e), 13-22. <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.02>
- Berman, R. (2016). Linguistic Literacy and Later Language Development. En Perera, J., Aparici, M., Rosado, E., & Salas, N. (eds.), *Written and Spoken Language Development across the Lifespan. Essays in honour of Liliana Tolchinsky* (pp. 181-200). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21136-7_12
- Berman, R., & Ravid, D. (2009). Becoming a Literate Language User. En Olson, D., & Torrance, N. (eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 92-111). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609664.007>
- Berman, R., & Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study*. Erlbaum.
- Berman, R., & Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of text production abilities: speech and writing. *Written Language and Literacy*, 5(1), 1-44. <https://doi.org/10.1075/wll.5.1.02ber>

- Concha, S., & Paratore, J. (2011). Local coherence in persuasive writing: an exploration of Chilean students' metalinguistic knowledge, writing process, and writing products. *Written Communication*, 28(1), 34-69. <https://doi.org/10.1177/0741088310383383>
- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Crossley, S., Weston, J., MacLain, S., & McNamara, D. (2011). The development of writing proficiency as a function of grade level: a linguistic analysis. *Written Communication*, 28(3), 282-311. <https://doi.org/10.1177/0741088311410188>
- Figueroa, J., Meneses, A., & Chandía, E. (2019). Desempeños en la calidad de explicaciones y argumentaciones en estudiantes chilenos de 8° básico. *Revista Signos*, 52(99), 31-54. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000100031>
- Fuentes, I., & Farlora, M. (2019). Análisis de textos argumentativos elaborados por estudiantes chilenos de pedagogía. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 45(1), 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945197601>
- Fusté-Herrmann, B., Silliman, E., Bahr, R., Fasnacht, K., & Federico, J. (2006). Mental state verb production in the oral narratives of english and spanish speaking preadolescents: an exploratory study of lexical diversity and Depth. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(1), 44-60. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00206.x>
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2012). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9395-2>
- Hess, K. (2013). Desarrollo léxico en la adolescencia: Un análisis de sustantivos en narraciones orales y escritas. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 113-127. <https://doi.org/10.15517/ap.v27i115.8316>
- Irvin, J. (1990). *Reading and the Middle School Student*. Allyn and Bacon.
- Iturriaga, M. (2016). Procesos de articulación entre educación parvularia y educación general básica: un estudio de caso. *Revista de Educación Andrés Bello*, 3(1), 94-115.
- Jisa, H. (2004). Growing into academic French. En Berman, R. (ed.), *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp. 135-161). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tilar3.10jis>
- Jisa, H., & Tolchinsky, L. (2009). Developing a depersonalized stance through linguistic means in typologically different languages: Written expository discourse. *Written Language and Literacy*, 12(1), 1-25. <https://doi.org/10.1075/wll.12.1.01jis>
- Johansson, V. (2009). *Developmental aspects of text production in writing and speech* [tesis de doctorado, Lund University].

- Malvern, D., Richards, B., Chipere N., & Durán, P. (2004). *Lexical diversity and language development: quantification and assessment*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230511804>
- Martins, M. (2016). A diversidade lexical na escrita de textos escolares. *Fórum lingüístico*, 13(1), 1068-1082. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n1p1068>
- Nippold, M. (1999). Word definition in adolescents as a function of reading proficiency. *Child Language Teaching and Therapy*, 15(2), 171-176. <https://doi.org/10.1177/026565909901500205>
- Nippold, M. (2006). Language development in school-age children, adolescents, and adults. En Brown, K. (eds.), *Encyclopedia of language & linguistics* (pp. 368-373). Elsevier Science. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00852-X>
- Nippold, M. (2007). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults*. Pro-Ed.
- Nippold, M., Hegel, S., Sohlberg, M., & Schwarz, I. (1999). Defining abstract entities: Development in preadolescents, adolescents, and young adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(2), 473-481. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4202.473>
- Nippold, M., Ward-Loneragan, J., & Fanning, J. (2005) Persuasive writing in children, adolescents, and adults: a study of syntactic, semantic and Pragmatic Development. *Language Speech Hearing Services in Schools*, 36(2), 125-38. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/012](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/012)
- Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista Signos*, 33(47), 151-166. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342000000100012>
- Poblete, C. (2005). Producción de textos argumentativos y metacognición. *Letras*, 47(1), 63-88.
- Quiroga, R. (2015). El despliegue léxico de estudiantes chilenos en distintos géneros discursivos [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Ravid, D. (2006). Semantic development in textual contexts during the school years: Noun Scale analyses. *Journal of Child Language*, 33(1), 791-821. <https://doi.org/10.1017/S0305000906007586>
- Ravid, D., & Berman, R. (2010). Developing Noun Phrase Complexity at School Age: A Text-Embedded Cross-Linguistic Analysis. *First Language*, 30(1), 3-26. <https://doi.org/10.1177/0142723709350531>
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid.
- Reilly, J., Zamora, A., & McGivern, R. (2005). Acquiring perspective in English: The development of stance. *Journal of Pragmatics*, 37(1), 185-208. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(04\)00191-2](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(04)00191-2)

- Sandbank, A. (2016). Writing as a Domain of Knowledge for Both Children and Researchers. En Perera, J., Aparici, M., Rosado, E., & Salas, N. (eds.), *Written and Spoken Language Development across the Lifespan. Essays in honour of Liliana Tolchinsky* (pp. 109-124). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21136-7_8
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58(1), 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Snow, C., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En Olson, D. R. & Torrance, N. (eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609664.008>
- Straka, M. (2018). UDPipe 2.0 Prototype at CoNLL 2018 UD Shared Task. En *Proceedings of the CoNLL 2018 Shared Task: Multilingual Parsing from Raw Text to Universal Dependencies* (pp. 197-207). The Association for Computational Linguistics.
- Sun, L., & Nippold, M. (2012). Narrative writing in children and adolescents: Examining the literate lexicón. *Language, speech, and hearing services in schools*, 43(1), 2-13. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0099\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0099))
- Trigo, E., Jarpa, M., & Maraver, R. (2022). Creencias y actitudes de docentes chilenos y españoles al enseñar escritura en la pandemia: un estudio contrastivo. *Educação e Pesquisa*, 48(6), 1-23. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248257816esp>
- Vanderberg, R., & Swanson, L. (2007). Which components of working memory are important in the writing process? *Reading & Writing*, 20(1), 721-752. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9046-6>
- Zwiers, J. (2008). *Building Academic Language: Essential Practices for Content Classrooms*. Jossey-Bass.

7. Anexos

7.1. Anexo 1: tarea de escritura

INSTRUCCIONES

Hace algunos años, el alcalde de Santiago, Felipe Alessandri, propuso que los colegios de un solo género de su comuna se volvieran mixtos. Pese a que se trataba solo de una propuesta, la idea abrió el debate respecto a si están o no preparadas las comunidades escolares para el cambio, puesto que en nuestro país siempre ha existido la opción para los padres. Años después, varios colegios del país han adoptado esta medida, cambiando la orientación de la matrícula a cualquier estudiante que quiera ingresar. Para entender bien este problema, hace falta conocer la opinión de los mismos escolares. Escribe un texto en el que señales tu opinión al respecto, formulando al menos dos argumentos que apoyen tu punto de vista, ya sea a favor o en contra de este polémico tema.

7.2. Anexo 2: protocolo de segmentación y etiquetado

Escala de abstracción nominal

Casos problemáticos o criterios relevantes en la segmentación y etiquetado de sustantivos:

- Sustantivos que forman parte de locuciones o marcadores discursivos completamente gramaticalizados en la lengua no fueron considerados, como: *por ejemplo, sin embargo, tal vez, a favor, en conclusión, de acuerdo, al respecto, vivir en sociedad, estar en contacto, etc.*
- Expresiones nominales encabezadas por la partícula *lo* fueron excluidas del análisis: *lo social, lo mejor, lo suficiente, lo mejor, lo mismo, etc.*

Metaverbos

Casos problemáticos o criterios relevantes en la segmentación y etiquetado de verbos:

- Construcciones perifrásticas que remiten a un proceso mental o lingüístico según el contexto de uso, fueron analizadas a partir del verbo principal marcado en negrita: *pueden **saber**, va a **costar**, llegar a **afectar**, tener que **respetar**, lograr **aprender**, haber **gustado interactuar**, etc.*
- Verbos que no son típicamente metaverbos, fueron considerados por ser utilizados como tal en el discurso, como se enseña en negrita: ***tener en cuenta**, **brindan mayor confianza**, **puede generar ansiedad**, **tomar decisiones**, **no tienen tacto**, etc.*

NOTAS

- 1 En adelante, todas las traducciones son de elaboración propia.
- 2 En Chile, los niveles de escolaridad son: 1.º básico a 8.º básico (primaria) y 1.º medio a 4.º medio (secundaria).
- 3 En este nivel se consideraron aquellos sustantivos que refieren a actividades y circunstancias desarrolladas en un periodo temporal delimitado.
- 4 En este nivel se consideraron aquellos sustantivos que remiten a conceptos temporales no delimitados.