

## SUMARIO

### **Dossier** *Conectores oraciones en narraciones infantiles en niños típicos y atípicos*

DONNA JACKSON MALDONADO Y RICARDO MALDONADO. *Introducción.*

PAULA GÓMEZ LÓEZ Y CLARA RAMOS GARÍN. *Las funciones intraoracional (estructural) e interoracional (cohesiva) de los conectores en narraciones de preescolares.*

DONNA JACKSON MALDONADO Y RICARDO MALDONADO. *El uso de conectores en niños con y sin trastorno del lenguaje.*

LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE. *Conectores interclausales en narraciones de niños y adolescentes en edad escolar.*

### **Artículo**

CLAUDIO MOLINA SALINAS. *Un estudio sociolingüístico del léxico usado en la Ciudad de México referido a los medios de comunicación interpersonal.*

### **Reseña**

IRMA MUNGUÍA ZATARAIN. 2016. *Gramática de la lengua española: clases de palabras* (Ma. del Refugio Pérez Paredes).

LINGÜÍSTICA MEXICANA, VIII (2016), NÚM 2

VOL. VIII • NÚM 2 • 2016

LINGÜÍSTICA MEXICANA

AMLA

# LINGÜÍSTICA MEXICANA

---

VOL. VIII NÚM. 2 2016

---

ASOCIACIÓN MEXICANA DE LINGÜÍSTICA APLICADA

# LINGÜÍSTICA MEXICANA

FUNDADA EN 2000 POR LA ASOCIACIÓN MEXICANA DE LINGÜÍSTICA APLICADA

## MESA DIRECTIVA 2016

*Presidente:* Julio César Serrano Morales, Universidad Nacional Autónoma de México

*Secretario:* Leonardo Herrera González, Universidad Nacional Autónoma de México

*Prosecretaria:* Frida G. Villavicencio Zarza, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores  
en Antropología Social

*Tesorera:* Viviana Oropeza Gracia, Universidad Nacional Autónoma de México

*Protesorera:* Alma Luz Rodríguez Lázaro, Universidad Nacional Autónoma de México

*Vocal:* H. Antonio García Zúñiga, Instituto Nacional de Antropología e Historia

*Vocal de la página web:* Juan Antonio Hernández Mendoza, Universidad Nacional Autónoma  
de México

## COMITÉ EDITORIAL

Alfonso Medina Urrea

Elsa Cristina Buenrostro Díaz

Niktelol Palacios Cuahtecotzi

E. Fernando Nava López

Coordinadora Martha Jurado Salinas

Secretaría de Redacción Blanca Anahí Medel Orozco

## CONSEJO DE ASESORES

Julio Calvo Pérez, Universidad de Valencia

Teresa Carbó, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social

Zarina Estrada Fernández, Universidad de Sonora

José Luis Iturrioz Leza, Universidad de Guadalajara

Rosa G. Montes Miró, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Giorgio Perissinotto, Universidad de California, Santa Bárbara

Cecilia Rojas Nieto, Universidad Nacional Autónoma de México

Klaus Zimmermann, Universidad de Bremen

Ma. Eugenia Vázquez Laslop, Colegio de México

*Lingüística Mexicana* es publicada semestralmente por la Asociación Mexicana de Lingüística  
Aplicada A.C.

ISSN: En trámite.

# Introducción: Conectores oracionales en narraciones infantiles en niños típicos y atípicos

DONNA JACKSON-MALDONADO  
*Universidad Autónoma de Querétaro*

RICARDO MALDONADO  
*Universidad Autónoma de Querétaro*  
*Universidad Nacional Autónoma de México*

---

Uno de los hallazgos de mayor importancia en estudios recientes sobre adquisición del lenguaje es el conocimiento de la manera en que los niños aprenden a construir historias, a secuenciar eventos, a relacionar acciones de mayor o menor complejidad para conformar conglomerados temáticos con distintos niveles de coherencia. Sabemos que en las primeras etapas del desarrollo lingüístico el niño codifica eventos independientes, no relacionados, y que en forma incremental se van presentando principios que determinan la emergencia de estrategias para concatenar acciones en eventos complejos cuya relación puede estar determinada por simple contigüidad, por secuencialidad, por relaciones de dependencia, por organizaciones de orden consecutivo, por determinaciones causales o por simples relaciones entre objetos.

Todo parece indicar que el nivel de complejidad discursiva se asocia de alguna manera con la complejidad sintáctica, de manera tal que la emergencia de construcciones coordinadas y subordinadas en el nivel sintáctico se asocia con el desarrollo de modelos conceptuales para la organización discursiva. Podemos, asimismo, imaginar que el desarrollo de ciertas formas discursivas está propiciado por distintos tipos de géneros; por fórmulas retóricas que se corresponden con tipos discursivos, como la narración (*había una vez..., érase una vez...*), la argumentación (*así que..., entonces...*), la secuenciación (*primero esto, luego aquello...*); o por distintas formas de interacción comunicativa, como la conversación, el juego, el mandato, la llamada de atención o el desacuerdo que provienen del *input* externo y cuya estructura básica se internaliza progresivamente en el lenguaje infantil.

Si bien sabemos que esas correlaciones existen, nuestro conocimiento específico de la manera en que se emplean los conectores y marcadores de discurso en la adquisición del español es incipiente. Aunque existen anotaciones de indudable importancia en distintos trabajos sobre la adquisición del español, la necesidad de contar con descripciones pormenorizadas de marcadores

específicos es ya imperiosa. Los tres trabajos que conforman este *dossier* intentan hacer una aportación al conocimiento de las manifestaciones discursivas infantiles. La hipótesis de base es que el empleo de conectores y marcadores de discurso que operan en la interacción comunicativa, tanto en el nivel de la coordinación como en el de la subordinación, facilita la concatenación y la transformación de actos independientes en eventos complejos. Y el término *complejo* aquí es crucial porque cada uno de los estudios que aquí se presentan se encarga de analizar distintos grupos de edad que presumiblemente representan diferentes etapas incrementales de desarrollo de lenguaje y de los que se esperaría niveles de mayor complejidad discursiva.

El uso de conectores varía de acuerdo con contextos y géneros discursivos, pero la transformación más profunda se asocia con la edad de los participantes o con su desarrollo lingüístico porque en concordancia con el desarrollo se pueden presentar mayor número de herramientas comunicativas. A fin de facilitar una posible comparación por edades, en los trabajos de este conjunto de estudios se mantiene constante el género: todos son estudios de narrativas. La narrativa ha sido una de las fuentes más comunes para la recopilación de información sobre la adquisición de conectores en múltiples lenguas. La secuencialidad, el contenido causal, la temporalidad de los eventos, así como la descripción detallada de los participantes promueven el uso de conectores. Los marcadores de discurso constituyen un conjunto de herramientas idóneas para ligar los eventos y darles cohesión.

Las múltiples investigaciones dedicadas al uso de conectores en la adquisición del lenguaje han tomado tanto a niños como a adolescentes de diferentes edades. Un conjunto de estudios sobre el uso de conectores en inglés coincide en mostrar, consistentemente, que el orden de adquisición de conectores va de aditivos a contrastivos, a temporales, a causales y a adversativos (Bloom, Lahey, Hood, Lifter, & Fiess, 1980; Fajardo *et al.*, 2013; Shapiro & Hudson, 1991), lo cual sugiere la existencia de parámetros de complejidad semántica. Los niños empiezan a usar conectores simples desde los 4 años (Bloom *et al.*, 1980; French & Nelson, 1985; Halliday & Hassan, 1976; Peterson & McCabe, 1991) y ya entre los 8 y los 10 años usan secuencias sofisticadas con conectores causales (Peterson & McCabe, 1987; Shapiro & Hudson, 1991). Bien vale la pena revisar si este patrón evolutivo se presenta en forma idéntica en la adquisición y desarrollo del español o si tal coincidencia es parcial.

Los trabajos que aquí se ofrecen se encargan de revisar el uso de conectores en diferentes etapas de desarrollo. En el artículo de Gómez y Ramos se estudia a niños entre los 3 y 5 años y los datos se contrastan con las producciones de adultos. Sus hallazgos identifican diferencias importantes en los distintos tipos de conectores que usan los niños preescolares y los adultos. Jackson-Maldo-

nado y Maldonado se avocan a niños cuyas edades son justamente posteriores a los del trabajo anterior, entre los 5 y los 8 años de edad. En este artículo además se incluye a una población atípica con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Los resultados muestran que aunque la frecuencia de producciones es similar, hay diferencias en el tipo de conectores empleados entre ambas poblaciones. Finalmente, el trabajo de Alarcón Neve se dedica al estudio de un grupo de participantes de edades similares a los analizados por Jackson-Maldonado y Maldonado y a niños mayores. Se trata de niños de primer año de primaria o básica (6 años) que se comparan con niños/adolescentes de mayor edad, entre los 12 años, en un grupo, y los 14 en el otro.

Estos tres estudios aportan un panorama de corte transversal, no longitudinal, de los patrones evolutivos del uso de conectores en tareas narrativas. Sus modelos analíticos presentan una base cohesiva similar, de corte funcional-cognoscitivo con especial atención al uso en contextos naturales. Si bien hay coincidencias entre ellos, no deja de haber discrepancias. Por ejemplo, los tres estudios emplean distintas nomenclaturas (interclausales/intraclausales, *intraoracionales/interoracionales*, *conectores/ marcadores de encadenamiento*) para identificar marcadores con funciones estructurales de aquellos que cumplen funciones de cohesión discursiva (Bamberg y Marchman, 1991; Cain & Nash, 2011; Cain *et al.*, 2005; Frazer 1990; Halliday y Hasan 1976; Peterson & McCabe, 1991; Segal, Duchan y Scott, 1991; Shapiro & Hudson, 1991,1997). Los primeros atienden a las relaciones semánticas e inmediatas entre cláusulas, mientras que los segundos asocian grandes trozos de información que organizan la secuencia narrativa. Esta distinción permite identificar los momentos en que el niño va desarrollando oraciones complejas, en contraste con relaciones de simple secuencialidad discursiva que ocurren desde los primeros estadios de las formaciones narrativas. Coinciden también en distinguir las funciones de cláusulas coordinadas y subordinadas en relación con la organización discursiva (Kroll, 1977; Nippold, 2006).

El trabajo de Alarcón Neve distingue entre conectores coordinantes y subordinantes. Los coordinantes que analiza son 1) copulativos (*y, ni*), 2) adversativos (*pero*), 3) disyuntivos (*o*) 4) distributivos (*ora, ya*) 5) ilativos (*por lo tanto*). Las relaciones de subordinación se analizan en doce tipos de conectores: 1) causales (*porque, ya que*), 2) comparativos (*tanto, como*), 3) completivos (*que*), 4) concesivos (*aunque*), 5) condicionales (*si*), 6) continuativos (*pues, dado que*), 7) consecutivos (*así que*), 8) finales (*para*), 9) temporales (*cuando, mientras*), 10) locativos (*donde*), 11) modales (*como*), y 12) relativos (*que, el cual, cuyo*).

López y Ramos, por su parte, usan el término de conector para referirse a lo que también se ha denominado como *marcador discursivo* (Bustos Gisbert, 2014; Martí Sánchez, 2008; Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Pons Bor-

dería, 1998). Siguen el modelo de Martí Sánchez, que engloba tanto las con-junciones —cuya función básica (estructural) consiste en conectar cláusulas para formar una oración compleja— como también otro tipo de categorías y construcciones que unen tanto oraciones (simples o complejas) como unida-des mayores. Distinguen entre conectores inter (cohesiva) e intra (estructural) oracionales y hacen un análisis de los conectores que aparecen en cada uno de esos grupos.

A diferencia de los otros dos trabajos, el de Jackson-Maldonado y Maldo-nado emplean la *unidad t* (Hunt, 1970) como forma de base. Dicha unidad incluye la oración principal y la subordinada, no así las oraciones coordinadas. La definición de conectores sigue la clasificación inicial de Halliday y Ha-san (1976) así como las modificaciones posteriores de Bloom, Lahey, Hood, Lifter y Fiess (1980) y de Shapiro y Hudson (1991, 1997). Se distinguen los conectores coordinantes (aditivos y adversativos) de los subordinantes, como también de los *marcadores discursivos* con fines de secuencialidad (*y luego, y entonces*) (Cain *et al.*, 2005; Loureda Lamas, 2000; Peterson & McCabe, 1991,1987). Por su parte, los subordinantes incorporan tres subclases: a) cir-cunstanciales (locativos, temporales), b) de corte causal (causales y finales) y c) argumentales (completivos de objeto y relativos).

Para dar coherencia temática, la presentación de estos tres trabajos sigue una secuencia cronológica. En un primer momento se presenta el análisis de niños entre los 3 y 5 años de edad en el estudio de caso de Gómez y Ramos. Le sigue el estudio de Jackson-Maldonado y Maldonado que abarca tanto a niños típicos como a niños con Trastorno Primario/Específico del Lenguaje en un grupo entre los 5 y 8 años. Finalmente se presenta el estudio de Alarcón Neve que trata varios grupos de niños y adolescentes.

Hay una serie de correspondencias entre los tres estudios que permiten sugerir tendencias importantes en la adquisición de los marcadores. Por una parte, el dominio de los marcadores es paulatino e incremental a partir de los cinco años. Los primeros marcadores tienden a responder a necesidades dis-cursivas de cohesión que no van más allá de la adición y la secuenciación de eventos complejos. Las relaciones adverbiales parecen entrar después de las argumentales y las relativas. Dentro de las relaciones subordinantes, las causales tienden a ser las últimas en entrar, mientras que las de tipo temporal tienden a ser adquiridas de manera más temprana. El lector encontrará otras coincidencias más específicas en cada uno de los ensayos.

El artículo de Gómez y Ramos muestra que las ocurrencias de los usos co-hesivos son tres veces más numerosas que la de los usos estructurales. Por otra parte, se presenta un progreso —aunque lento— en el desarrollo de la com-plejidad oracional según aumenta en forma paulatina el uso de marcadores estructurales. Mientras que los adultos producen más conectores estructurales

que cohesivos, en los niños los marcadores cohesivos son dominantes. Finalmente, es observable que la coordinación es una relación de difícil dominio en la edad preescolar y que los conectores *y* y *pero* entran al discurso narrativo infantil como elementos de cohesión más que como elementos estructurales plenos.

En el estudio de Jackson-Maldonado y Maldonado no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre marcadores, ni tampoco entre niños con DT y con TEL. Esto ratifica los resultados de otros autores en cuanto a que, aunque hay emergencia de marcadores desde los 5 años, no hay un dominio evidente de su uso en edades tempranas, sino hasta los 9 años. Por otra parte, hay casi el doble de producciones en los marcadores coordinantes que en su mayoría responden a funciones de cohesión (aditivos). El primer tipo de conector es el marcador de encadenamiento seguido por coordinantes aditivos. Los marcadores subordinantes son de baja frecuencia. Los más frecuentes son los argumentales (sujeto y objeto), seguidos por los temporales en ambos grupos de niños. Los usos finales y causales apenas ocurren. Respecto del contraste entre grupos, los niños con DT tuvieron una frecuencia levemente mayor de conectores subordinados, mientras que los niños con TPL usaron más conectores argumentales, con una casi total ausencia de causales y circunstanciales. Cabe destacar, como en cualquier estudio, que puede haber un efecto causado por el tipo de cuento y la metodología de observación.

Por su parte, el estudio de Alarcón Neve, centrado en el análisis de conectores interclausales en tres momentos distintos, muestra una mayor frecuencia de conectores que coordinan cláusulas en un mismo nivel (copulativos y adversativos), en los niños más pequeños (1er año de básica). En contraste, los dos grupos de narradores mayores, 12 y 14 años, prefirieron la subordinación completiva y la temporal sobre la coordinación de cláusulas. En el caso de los de 12 años, entre los conectores más empleados, se encuentran los adversativos coordinativos. Sobresale además una notable frecuencia de conectores causales. Los resultados sugieren que los niños más pequeños apenas logran subordinar cláusulas de manera limitada; utilizan muy pocos elementos cohesivos y a estos les asignan además múltiples funciones de cohesión conectiva. Con la edad, los marcadores van ganando especificidad tanto en la subordinación, como en relaciones más específicas de coordinación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bamberg, Michael y Marchman, Virginia. 1991. "Binding and unfolding: Towards the linguistic construction of narrative discourse", *Discourse Processes* 14: 277-305.
- Bloom, Lois, Lahey, Margaret, Hood, Lois, Lifter, Karin., & Fiess, Kathleen. 1980. "Complex Sentences: Acquisition of Syntactic Connectives and the Semantic Relations they Encode", *Journal of Child Language* 7: 235-26
- Bustos Gisbert, José M. (2014). "Capítulo 1. Algunas Precisiones en Torno a la Conexión Discursiva y a los Conectores Textuales" en José M. Bustos Gisbert y José J. Gómez Ascencio (eds.). *Procedimientos de Conexión Discursiva en Español: Adquisición y Aprendizaje*. Bern: Peter Lang, pp. 13-48
- Cain, Kate, y Nash, Hannah M. 2011. "The Influence of Connectives on Young Readers' Processing and Comprehension of Text", *Journal of Educational Psychology* 103(2): 429-441.
- Cain, Kate, Patson, Nikole, y Andrews, Leanne. 2005. "Age and Ability Related Differences in Young Readers' Use of Conjunctions". *Journal of Child Language* 32: 877-892.
- Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo. 2012). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Fajardo, Immaculada, Tavares, Gema, Ávila, Vicenta, & Ferrer, Antonio. 2013. "Towards Text Simplification for Poor Readers with Intellectual Disability: When do Connectives Enhance Text Cohesion?", *Research in Developmental Disabilities* 34(4): 1267-1279.
- French, Lucia, y Nelson, Katherine. 1985. *Young children's knowledge of relational terms: Some ifs, ors, and buts*. Vol. 19. New York: Springer Science and Business Media.
- Halliday, Michael A. y Hasan, Ruqaiya. 1976. *Cohesion in English*. London/New York: Longman.
- Hunt, Kellog. W. 1970. "Syntactic Maturity in School Children and Adults", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35 (Serial No. 134).
- Kroll, Barbara. 1977. "Combining Ideas in Written and Spoken English: Discourse Across Time and Space" en Eleanor O. Keenan y T. L. Bennett (eds.) *Discourse Across Time and Space*. SCOPIL, 5. Los Angeles, CA: University of South California, pp. 69-108.
- Loureda Lamas, Oscar. 2000. "Sobre un Tipo de Marcadores Discursivos de Enumeración en el Español Actual", *Revista de Filología Hispánica (RILCE)*, 16.2: 325-342.
- Martí Sánchez, M. (2008). *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Madrid: Arco/Libros.
- Martín Zorraquino, María Antonia y Portolés Lázoro, José. 1999. "Los Marcadores del Discurso" en Ignacio Bosque, y Violeta Demonte (eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Tomo 3. Madrid: Espasa, pp. 4051-4213.
- Nippold, Marilyn A. 2006. "Language Development in School-age Children, Adolescents, and Adults" en Keith Brown (ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Volume 6, Article No. 0852 (2nd ed.). Oxford, UK: Elsevier Publishing, pp. 368-372



- Peterson, Carol y McCabe, Allyssa. 1991. "Linking Children's Connective Use and Narrative Macrostructure" en Allyssa McCabe y Carol Peterson (eds). *Developing Narrative Structure*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp.29-53.
- Peterson, Carol y McCabe, Allyssa. 1987. "The Connective 'and': Do Older Children Use it Less as They Learn other Connectives?", *Journal of Child Language*, 14: 375-381.
- Pons Bordería, Salvador. 1998. *Conexión y Conectores. Estudio de su Relación en el Registro Informal de la Lengua*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Segal, Erwin, Duchan, Judith F. y Paula J. Scott. 1991. "The Role of Interclausal Connectives in Narrative Structuring: Evidence from Adults' Interpretations of Simple Stories", *Discourse Processes* 14: 27-54.
- Shapiro, Lauren R., y Hudson, Judith. A. 1991. "Tell me a Make-believe Story: Coherence and Cohesion in Young Children's Picture-elicited Narratives", *Developmental Psychology*, 6: 960-974.
- Shapiro, Lauren R., y Hudson, Judith A. 1997. "Coherence and Cohesion in Children's Stories" en J. Costermans y M. Fayol (eds.). *Processing Interclausal relationships: Studies in the Production and Comprehension of Text*. Mahwah, NJ: Erlbaum pp. 23-48.

# Las funciones intraoracional (estructural) e interoracional (cohesiva) de los conectores en narraciones de preescolares\*

PAULA GÓMEZ LÓPEZ

*Universidad de Guadalajara, Departamento  
de Estudios de Lenguas Indígenas*

CLARA RAMOS GARÍN

*Escuela Jardín de Niños Estefanía Castañeda*

---

**RESUMEN:** A partir del análisis de narraciones infantiles de niños preescolares hispanohablantes se propone que es necesario distinguir entre dos funciones principales de los conectores oracionales: la función intraoracional (estructural) y la función interoracional (cohesiva), ya que hay algunos conectores que cumplen ambas funciones, como “y” y “pero”. El caso más interesante es el de la conjunción “y”, conector altamente frecuente en narraciones infantiles y adultas. En nuestros datos, la función cohesiva de dicho conector es mucho más frecuente que la estructural. Los resultados contradicen la afirmación de que la coordinación es una relación muy temprana y sugieren que los conectores “y” y “pero” pueden entrar al discurso narrativo infantil como elementos de cohesión más que como elementos estructurales plenos.

**Palabras clave:** narración, adquisición, conectores, cohesión, complejidad oracional.

**ABSTRACT:** Based on the analysis of pre-school children’s narratives in Spanish, this paper proposes that it is necessary to differentiate between two main functions performed by sentence connectors: the intrasentence function (structural) and the intersentence function (cohesive). This distinction is important given that some connectors, such as “y” and “pero”, perform both functions. The most interesting case is that of the conjunction “y”, a connector with very high frequency in both child and adult narratives. In our data, the cohesive function of this connector is much more frequent than the structural function. These results contradict the assertion that coordination is a very early relation and suggest that the connectors “y” and “pero” might

first enter children's narrative discourse as elements of cohesion rather than as fully-functioning structural elements.

**Key words:** narrative, language acquisition, connectors, cohesion, sentence complexity.

---

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centra en la discusión sobre la necesidad de distinguir las funciones **intraoracional e interoracional** de los conectores (Zirker y Hill 2007; Gómez, 2013), es decir, las funciones **estructural y cohesiva** (Halliday 1976), como requisito indispensable para abordar el estudio de la complejidad oracional y poder responder a la cuestión sobre en qué momento el niño desarrolla oraciones complejas.

En los estudios sobre adquisición de la narración, frecuentemente se reportan altas frecuencias del conector “y”. Este conector puede funcionar en el plano estructural con diversas funciones (Barriga Villanueva 2002: 193), pero también actúa como un conector en el plano de la cohesión.

Distinguir entre estas dos funciones de los conectores es importante para el estudio de la adquisición de la lengua, porque hay muchos indicios de que algunos conectores, especialmente “y”, cumplen las dos funciones mencionadas, sin que se establezca ninguna diferencia entre ellas en numerosos estudios. Esto ocasiona que el número de oraciones coordinadas (con “y” y “pero”) arrojen porcentajes muy altos, con lo cual se presenta un cuadro equivocado del dominio de la coordinación, y por lo tanto del desarrollo de la complejidad oracional, en niños pequeños.

En el presente estudio se analizan narraciones de niños preescolares entre 3 y 5 años de edad y narraciones de adultos. Los resultados sugieren que la coordinación es una construcción difícil en la edad preescolar y que los conectores “y” y “pero” entran al discurso narrativo infantil como elementos de cohesión más que como elementos estructurales plenos.

\* Agradecemos a Luisa Josefina Alarcón y Donna Jackson la lectura de este trabajo así como sus comentarios y sugerencias.

## 1. ¿QUÉ SON LOS CONECTORES?

En los estudios sobre español, el término *conector* se ha utilizado, a menudo, para referirse a los *marcadores discursivos* (Pons Bordería 1998; Martín Zorraquino y Portolés 1999; Martí Sánchez 2008; Bustos Gisbert 2014). Pons Bordería (1998: 22) explica que “en su uso actual, el concepto de marcador discursivo (...) puede ser tomado como sinónimo del término conector o como un hiperónimo referido a casi cualquier clase de palabras sin significado proposicional”. Es decir, *conector* y *marcador discursivo* son equivalentes y están limitados a construcciones sin contenido proposicional. Se consideran conectores elementos muy diversos como *bueno, claro, o sea, nada, y entre tanto* (*Id.*, p. 17).

Figura 1. Los marcadores discursivos (Martí Sánchez, 2008: 28)



Martí Sánchez (2008), por su parte, establece más distinciones y presenta el siguiente cuadro en el que se puede apreciar la relación entre conceptos relacionados dentro del campo general de los marcadores discursivos (V. Figura 1).

Los *conectores discursivos* se ubican en la estructuración del texto o discurso y “unen el miembro discursivo que introducen con el anterior dando lugar a una relación determinada, de tal manera que uno y otro han de interpretarse conjuntamente. Su función se establece dentro de la actividad estructuradora del discurso” (Martí Sánchez, 2008: 28) El autor presenta los ejemplos siguientes en los que *conque* y *al fin y al cabo* aparecen como conectores discursivos:

(1) El hombre del tiempo anuncia una nueva subida de las temperaturas; **conque**, ya podemos prepararnos a pasar calor

(2) No entramos a ver al tío el último día; **al fin y al cabo**, nos habíamos despedido el día anterior

Para el tema que nos ocupa, es importante hacer notar que, en los estudios hispánicos mencionados, se deja a las conjunciones fuera de la clase de los marcadores

discursivos en general y de los conectores discursivos en particular. Pons Bordería señala que las conjunciones, lo mismo que los adverbios, forman parte de una “clase vecina” de los conectores, aunque considera que no hay una línea divisoria clara entre ambos grupos, y que “el término conector y su variante *enlace extraoracional* se han creado a partir de la categoría más clásica de la conjunción» (Pons Bordería 1998: 18-27). El autor reconoce además, en momentos, el uso cohesivo de las conjunciones “y” y “pero” (*Id.*, p. 28). Llama la atención también que en la gramática de la RAE se señala que “cuando la conjunción *pero* se utiliza al comienzo de un período, actúa como un conector discursivo” (2010: 616).

En otras tradiciones de estudios lingüísticos, los conectores engloban a la clase de las conjunciones, pues se reconoce la función de éstas más allá de los límites de la oración. Desde esta perspectiva, las conjunciones participan de algunas de las funciones de los marcadores y conectores discursivos. Por ejemplo, Beaugrande y Dressler (1997: 122) afirman que “quizás el mecanismo más evidente de señalización de las relaciones entre los diversos acontecimientos y situaciones que concurren en un texto sea la CONEXIÓN, o, más en concreto, el uso de conectores (en las gramáticas tradicionales se denominan de manera indiscriminada “conjunciones”)”.

No sólo las conjunciones sino otras categorías, como los adverbios (*entonces, luego*), se utilizan en ocasiones como conectores (discursivos). Si en lugar de partir de clases de construcciones partimos de funciones, podría ser perfectamente obvio que algunas conjunciones y algunos adverbios pueden incluirse entre los conectores discursivos. Por otro lado, algunas relaciones se pueden establecer tanto en el nivel estructural como en el nivel cohesivo. Halliday y Hasan (1976: 228) ofrecen el ejemplo de la relación de *sucesión temporal*, que se puede expresar tanto mediante recursos estructurales (dentro de la oración) como con recursos cohesivos:

- (3) a. estructural:     **After** they had fought a battle, it snowed  
    b. cohesivo:         They fought a battle. **Afterwards**, it snowed

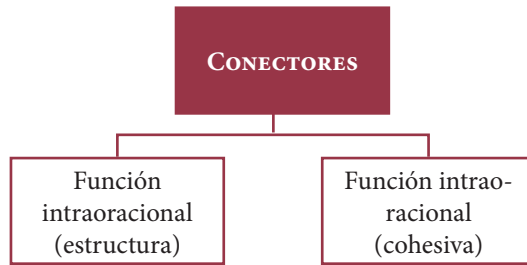
En a. *after* conecta las dos cláusulas en una sola oración compleja que expresa ambos eventos conectados estrechamente mediante subordinación; es decir, la relación que establece el conector es estructural. En cambio, en b., *afterwards* establece una relación entre dos oraciones o enunciados; se trata de una relación de cohesión, más libre, establecida entre eventos más independientes. Los eventos a los que hacen referencia a. y b. son los mismos en los hechos, la aproximación lingüística a ellos es distinta en cada caso. En el primero, la situación es vista, y

descrita, como un evento complejo, mientras que en el segundo se describe como dos eventos.

Las relaciones que expresan los conectores en a. y en b. es lo que denominamos aquí función *intraoracional* y función *interoracional* respectivamente. Por tanto, usaremos los términos *función estructural* como sinónimo de *función intraoracional* y *función cohesiva* como sinónimo de *función interoracional*.

En el presente trabajo, el término *conector* se utiliza para hacer referencia a una categoría general que engloba tanto las conjunciones, cuya función básica (estructural) consiste en conectar cláusulas para formar una oración compleja, pero también otro tipo de categorías y construcciones que unen oraciones (simples o complejas) y unidades mayores (V. Fig. 2).

**Figura 2.** Los conectores y sus funciones



Entre los conectores con función estructural incluimos sobre todo las conjunciones. Entre los conectores con función cohesiva encontramos ciertas conjunciones que cumplen tanto la función estructural como cohesiva (como “y”, “pero”), adverbios de tiempo (“luego”, “entonces”) y conectores compuestos como “y luego”, “y entonces”, entre otras construcciones. La lista de conectores que presentaremos está determinada por el cuerpo de datos analizados: narraciones infantiles de preescolares y de adultos hablantes de español (V. tabla 1).

Como ya se indicó, consideramos que las conjunciones también pueden tener una función interoracional o cohesiva. En ocasiones desempeñan las funciones atribuidas a los *conectores discursivos*<sup>1</sup> o incluso a los *operadores pragmáticos* del esquema de Martí Sánchez (2008). Porroche Ballesteros (1996: 71) explica que el español no cuenta con partículas exclusivamente del discurso, por lo

<sup>1</sup> Estas funciones se hacen evidentes al comparar lenguas distintas. Comparando textos narrativos en huichol y en español, podemos ver que cuando en español tenemos “y” más un adverbio de tiempo en función cohesiva, como en “y entonces”, en huichol tenemos, en lugar de la conjunción, una partícula textual: *‘aana tari* (“entonces” PART) (Gómez López 2013: 19).

que tiene que utilizar conectores oracionales, para cumplir funciones discursivas, por ejemplo “pues” y “pero”. En nuestros datos encontramos numerosos ejemplos de conjunciones (principalmente “y” y “pero”) que funcionan como conectores discursivos, como se mostrará más adelante.

Debido a la naturaleza de los datos que analizamos, la cuestión a discutir es, en gran medida, cómo distinguir entre los usos estructurales y cohesivos de estas conjunciones.

## 2. LOS CONECTORES EN TEXTOS INFANTILES

En los estudios sobre conectores en la producción infantil, hay algunos ejemplos de la distinción entre la función estructural y la función cohesiva (Berman y Slobin 1994, Bloom *et al.* 1991, Peterson y McCabe 1991). Lois Bloom y sus colaboradores (1991: 278) analizan las funciones de los conectores que utilizan niños de 2 y 3 años. Los autores agrupan estas funciones en dos tipos: las *relaciones semánticas* y las *relaciones de cohesión*. Entre las relaciones semánticas que expresan los conectores están la aditiva, la temporal y la causal, entre otras. Las relaciones semánticas equivalen a lo que hemos llamado ‘relaciones estructurales’ o ‘intraoracionales’. El siguiente es un ejemplo de la relación causal entre las cláusulas:

(4) She put a band aid on her shoe **and** it make feel better

En cuanto a la relación de cohesión (interoracional), especifican que esta extiende las relaciones oracionales más allá de los límites del enunciado, como en:

(5)**And** there’s my eye **and** there’s my feet

En el ejemplo anterior, *and* conecta enunciados (oraciones en este caso), funcionando así como un conector interoracional o cohesivo.

En un estudio sobre español, Varela (2011) documenta los usos de “pero” en el discurso infantil, en el contexto del diálogo espontáneo con adultos. Distingue dos funciones de este conector. La primera función es aquella en la que el niño toma a su cargo la construcción completa (y que corresponde a la función estructural), por ejemplo (2011: 191):

(6) Mi tía Lourdes, mi tía Lourdes me iba a asustar **pero** no me vio

La segunda función, en el plano de la cohesión, se da en construcciones compartidas con el adulto (2011: 188):

- (7) ADULTO: Así hazles un corral, una cerca  
 NIÑO: **Pero** no, así no va la..., así más pequeñita

### 3. PRODUCCIÓN Y USO DE CONECTORES POR NARRADORES PREESCOLARES

El análisis que aquí presentamos se realizó en un corpus compuesto de 30 narraciones de niños preescolares y 5 narraciones de adultos, elicitadas a partir de una historia en imágenes. Las características de la muestra se resumen en la tabla 1 (Ramos Garín 2013: 44).

**Tabla 1.** Características de la muestra

GRUPOS	3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS	ADULTOS
Rango edad	3;0 A 3;10	4;01 A 4;07	5;0 A 5;11	24 A 45 años
Participantes	10	10	10	5
Sexo	Hombres: 6 Mujeres: 4	Hombres: 6 Mujeres: 4	Hombres: 4 Mujeres: 6	Mujeres: 5

El corpus fue elicitado a partir de 23 escenas que se presentaban a los participantes en la pantalla de una computadora, tomadas de una versión en animación de *El Patito feo*. Como se puede observar, el número de narraciones adultas no es igual al de las narraciones infantiles; sin embargo, creemos que las narraciones adultas, aunque en menor número, son útiles pues nos dan una idea de las características del texto narrativo meta para estos niños, ya que provienen de adultos muy cercanos a ellos.

#### 3.1. Los conectores con funciones intra e interoracional

Como ya se indicó antes, en el análisis se distinguen dos funciones: la función *intraoracional* o *estructural* que consiste en unir dos o más cláusulas en una oración compleja y la función *interoracional* o *cohesiva* que queda fuera de los límites



oracionales y consiste en conectar oraciones o unidades mayores. Para el análisis de las narraciones se distinguieron tres unidades fundamentales: *cláusula*, *oración* y *texto*. La tabla 2 muestra la manera en que se organizaron las transcripciones. El texto se dividió en escenas; las oraciones se delimitaron mediante la diagonal doble (//) y las cláusulas (partes de una oración compleja) mediante diagonal simple (/). Todos los conectores se destacaron en negritas, y los conectores intraoracionales (estructurales) además se subrayaron.

**Tabla 2.** Fragmento de la narración del sujeto 2 (5; 11)

ESCENA	NARRACIÓN
Escena 1	// Había una vez dos patitos/ <b><u>que</u></b> querían tener hijos/ <b><u>pero</u></b> todavía no les nacían//
Escena 2	// <b>Luego</b> ya les nacieron/ <b><u>y</u></b> estaban felices//
Escena 3	// <b>Y</b> el papá los...les dio un beso//
Escena 4	// <b>Y luego</b> salió otro patito feo//
Escena 5	// <b>Y</b> dicen los papás/ <b><u>que</u></b> no conocen a ese patito//
Escena 6	// <b>Luego</b> el papá le dice a la mamá/ <b><u>que</u></b> él no se parece a los otros patitos//
Escena 7	// <b>Luego</b> van felices// <b><u>pero luego</u></b> el patito...
Escena 8	// <b>Y luego</b> le dice la mamá/ <b><u>que</u></b> se vaya de los patitos/ <b><u>porque</u></b> está muy feo ese patito//
Escena 9	// <b>Y luego</b> dice/ <b><u>que</u></b> cómo es//
Escena 10	// <b>Luego</b> empieza a llorar//
Escena 11	// <b>Y luego</b> va con unos pajaritos/ <b><u>y</u></b> se comen un gusano de los pajaritos//

Las unidades menores al texto que distinguimos son *cláusula* y *oración*, para cuya delimitación seguimos a Beaugrande y Dressler (1981). Necesitamos la unidad *cláusula* para definir la de *oración*, ya que ésta es una unidad formada por al menos una cláusula independiente.<sup>2</sup> Una cláusula independiente constituye una oración simple (Ej. a). Cuando hay más de una cláusula, tenemos una oración compleja (Ej. b). Una cláusula es una unidad de predicación: consta de uno o más argumentos y un verbo finito (Beaugrande y Dressler 1997: 90).

- (8) a. El niño juega
- b. El niño juega y así aprende

La identificación de una cláusula y de una oración simple está basada en los elementos estructurales que las componen. No es el caso de la oración compleja, en donde es necesario al menos encontrar una relación semántica entre las cláusulas que la componen, es decir, la función del conector oracional que las une. Algunos autores explican que la función intraoracional o estructural de los conectores consiste en establecer una relación de *interdependencia* entre dos acontecimientos que se expresan en una misma oración (Beaugrande y Dressler 1997: 122). Bloom y colaboradores (1991: 270) proporcionan el siguiente ejemplo tomado de una narración infantil en donde el conector *and* está cumpliendo una función estructural.

- (9) She put a band aid on her shoe and it made it feel better

Este caso constituye un ejemplo de una oración coordinada en la que el conector *and* expresa la relación de **causa-efecto** dado que lo expresado en la primera cláusula se presenta como causa de lo expresado en la segunda. Podemos ver que hay una relación de interdependencia entre los dos eventos expresados y que el conector cumple una función estructural dentro de una oración compleja de tipo coordinante.

No siempre es fácil determinar si tenemos una oración compleja o dos oraciones independientes, especialmente cuando entran en juego conectores coordinantes, como los del español “y” y “pero”. Los siguientes dos ejemplos están tomados de nuestros datos infantiles.

---

<sup>2</sup> (...) “eine umgrenzte Einheit mit zumindest einem **unabhängigen** Teilsatz”: una unidad delimitada con al menos una cláusula **independiente** (Beaugrande y Dressler 1981: 51).

Citamos la versión alemana porque en la versión española hay un error de traducción: (...) “la **ORACIÓN** (una unidad compuesta al menos por una cláusula **dependiente**)” (Beaugrande y Dressler 1991: 90) (el destacado en negritas es nuestro).

(10) Y después la mamá hizo pollitos y se pusieron felices (edad = 5; 00)

Este ejemplo, similar al anterior, corresponde a una oración compleja compuesta por dos cláusulas coordinadas entre las que hay una relación semántica identificable (causa-efecto), por lo que se considera que en ella se expresan dos eventos de una manera interdependiente. La situación es distinta en la siguiente construcción:

(11) Estaba llorando... y esos son sus hermanos (5; 01)

En este caso, aparentemente tenemos una oración coordinada. Sin embargo, atendiendo al sentido, se trata más bien de dos oraciones independientes, a menos que encontremos una relación de algún tipo entre los eventos que expresa cada una de las cláusulas (el hecho de que el patito llorara y que los otros patitos son sus hermanos). Lo que creemos que sucede en este caso es que la conjunción “y” no se utiliza para construir complejidad sintáctica, sino para encadenar oraciones y formar por lo tanto unidades mayores a la oración. Aquí, la conjunción tiene una función cohesiva, no estructural. No hay una oración coordinada, sino dos oraciones independientes, es decir dos enunciados (V. Fuentes Rodríguez 2000: 90).

### *3.2. Los conectores “y”, “pero” y “que” en funciones intra e interoracional*

Aunque Halliday y Hasan (1976: 233) consideran que la función de *and* es básicamente estructural, ellos mismos señalan que dicho conector se usa también cohesivamente, para conectar una oración con otra, y que no sólo los niños hacen eso.

En nuestros datos infantiles hay tres conectores que cumplen tanto una función intraoracional (estructural) como interoracional (cohesiva): “y”, “pero” y “que”. Sólo en los datos infantiles aparece “que” cumpliendo las dos funciones; en los datos adultos, este conector tiene una función únicamente estructural. Enseguida se proporcionan algunos ejemplos en los que estos conectores aparecen cumpliendo estas dos funciones.

Entre los usos estructurales del conector “y” encontramos el causal, el adversativo y el temporal.

#### **Usos del conector “y” intraoracional (estructural)**

Relación de causa y resultado:

(12) Luego ya les nacieron y estaban felices (5:11)

(13) Y que también lo tiró y se cayó (5; 7)

(14) Y pensó que era feo y lloró (5; 9)

Relación adversativa:

(15) Y luego lo llamaron los otros patitos y no quiso (5; 1)

(16) Y salió uno y no lo querían (4; 11)

(17) Y luego que le dijo “vente” y dijo que no (5; 07)

Relación temporal:

(18) Pero ese pato abrió la boca grande y le dio su mamá el gusano (5; 06)

(19) Y lo agarró y dice ‘otro huevo’ (4; 10)

(20) (...) la mamá (...) aventó un gusano y el pato abrió su boca para comérselo (5; 00)

En todos estos ejemplos, además de la relación semántica expresada por el conector, hay elisión y pronominalización de participantes en el evento, que manifiestan integración de las dos cláusulas y la interrelación entre los eventos.

### Usos del conector “y” interoracional (cohesivo) :

El uso más frecuente del conector “y” en los textos infantiles es el interoracional o cohesivo, como sucede en la narración de un niño de 5 años y 6 meses de edad (V. tabla 3)

**Tabla 3.** Narración del sujeto 9 (5; 08)

ESCENA	NARRACIÓN
Escena 1	//Había una papá patito y una mamá patita/
Escena 2	// <b>que</b> eran una familia// //y <b>después</b> tenían unos hijos//
Escena 3	//Y la...y el papá patito abrazó a sus hijos//
Escena 4	//Y el papá patito y la mamá patita encontraron un huevo/
Escena 5	//Y salió un patito blanco//
Escena 6	//Y se estuvieron peleando el papá patito y la mamá patita//
Escena 7	//Y la mamá patita a sus hijos y al patito blanco los llevó al agua//
Escena 8	//Y estaban en el agua el patito blanco// //y la mamá ya no quiso estar en su familia//

Escena 9	//Y el patito blanco volteó al agua//
Escena 10	//Y lloró el patito blanco//
Escena 11	//Y encontró una familia de algún pajarito// //y los hijos de ese patito lo vieron//
Escena 12	//Y se pelearon el papá patito azul y el patito blanco//
Escena 13	//Y encontró un patito de a mentiras//
Escena 14	//Y le aventó agua el patito de a mentiras al patito blanco//
Escena 15	/Y el patito blanco lloró//
Escena 16	//Y el patito blanco vio unos patitos igual a ellos//
Escena 17	//Y había una mamá patita//
Escena 18	//Y la mamá patita abrazó al patito blanco//
Escena 19	//Y se fueron por el agua los patitos//
Escena 20	//Y vio una familia de patitos con su papá y unos patitos//
Escena 21	/Y los ignoró//
Escena 22	//Y huyó con la familia los patitos blancos//
Escena 23	Fin

El único conector estructural en esta narración es “que”, e introduce una cláusula de relativo, en la escena 2. El resto de los conectores son todos “y” con función cohesiva. Su uso sobrepasa los límites de la oración; se utiliza en función interoracional, no estructural. Esto podría estar influido por el cambio de una escena a otra. Sin embargo, como se puede ver, también dentro de una misma escena el conector es de carácter cohesivo (como en las escenas 2, 8 y 11).

Los eventos correspondientes a las escena 9 y 10 podrían, en hablantes más maduros, expresarse como *Y el patito blanco volteó al agua y lloró*, con el sujeto elidido en la segunda cláusula. De esta manera, se mostraría una mayor integración e interdependencia entre las cláusulas y por lo tanto entre los eventos que estas expresan (relación causal). En este caso, el segundo conector tendría una función estructural y no cohesiva.

En general, en las narraciones infantiles analizadas, el número de ocurrencias del conector “y” con función interoracional es muy superior al de sus ocurrencias con función intraoracional o estructural (V. tabla 4).

Enseguida, ofrecemos ejemplos de los usos estructurales y cohesivos del conector “pero”:

### Uso intraoracional (estructural) del conector “pero”:

- (21) Luego ya encuentra a un patito **pero** es de madera. (5; 11)
- (22) Y luego la pata y el pato se fijaron que nació otro hijo, **pero** era diferente (5; 09)
- (23) Él quería comer algo, **pero** el papá no. (5; 07)

Los anteriores son ejemplos de usos estructurales de “pero” con el sentido estructural más usual de este conector, que es el adversativo.

### Usos del conector “pero” interoracional (cohesivo):

- (24) Y ellos se fueron (escena 19) Pero él se fue (escena 20) (3;02)
- (25) Lo aventó el gusano a la boca del pato.  
**Pero** la pata dice que no es su hijo. (5; 09)
- (26) Ese pato estaba llorando. (escena 10)  
**Pero** ese pato abrió la boca grande y le dio su mamá el gusano (escena 11) (5; 06)

Tanto de una escena a otra, como dentro de una misma escena, encontramos algunos usos de “pero”, como los anteriores, en los que la relación semántica entre las cláusulas y la interdependencia entre los eventos que estas expresan no son muy claras. Por lo tanto, consideramos en estos casos que la función del conector es cohesiva y no estructural.

Enseguida ofrecemos ejemplos de los usos estructurales y cohesivos del conector “que”.

### Uso estructural del conector “que”:

- (27) Y luego otra... no sabía **que** era un pato de juguete (4;10)

### Usos cohesivos del conector “que”:

- (28) a. **Que** ya nacieron (escena 2) (5;08)
- b. **Que** los abrazó su papá (escena 3)
- c. **Que** todavía no nace uno (escena 4)

Las ocurrencias de “que” cohesivo se concentran en pocas narraciones. El participante 29, de 3 años y 11 meses, inicia casi cada enunciado con un “que” cohesivo. Como ya se dijo, en ocasiones no es fácil decidir si el uso del conector se da en el plano estructural, o se da en el plano de la cohesión textual. Encontrar, en las construcciones a analizar, la relación de sentido entre las cláusulas, a fin de determinar si se trata o no de una oración compleja, es uno de los grandes retos en el análisis de las funciones intra e interoracionales de los conectores, especialmente cuando se trata de producción infantil.

En el siguiente apartado se aborda la cuestión de la dificultad de determinar estos usos de los conectores, de decidir si una construcción constituye una oración compleja o está compuesta de dos (o más) cláusulas independientes. Esta dificultad se manifiesta también en la gran variación terminológica en la denominación de las funciones de los conectores (Gisbert 2014) y en empleos contradictorios de algunos términos, como *aditivo*.

### 3.3. Casos intermedios

Halliday y Hasan advierten que la distinción cohesivo/estructural no es tajante y que hay usos cohesivos muy cercanos a lo estructural, por ejemplo cuando *and* indica “next in a series of things to be said” (1976: 234). Agregan que hay otras relaciones cohesivas más cercanas a la coordinación, especialmente la *aditiva*, cuya contraparte estructural más cercana es la conjunción *and* coordinante, pero no son lo mismo. De cualquier manera, lo que llaman función *aditiva* es para los autores una relación más bien de cohesión. Esta función es menos rígida y menos estructurada que la función coordinante, señalan (Halliday y Hasan, 1976: 234).

Para Beaugrande y Dressler (1997: 122), en cambio, lo que llaman *función aditiva* es una relación que puede ser tanto estructural como cohesiva. La función de la conjunción “y” es una relación de tipo aditivo (añade información nueva al texto), como puede comprobarse cuando se conectan entre sí dos acontecimientos o situaciones interdependientes que se mencionan dentro de una misma oración, como en el siguiente ejemplo.

(29) A los pájaros de gran envergadura les gusta dormir en los árboles de los parques que hay en las afueras de la ciudad, y desde 1885 los ciudadanos locales han considerado ese hecho como la mejor de las situaciones posibles.

Pero, añaden, “la relación que marca la conjunción también puede traspasar las fronteras oracionales” (Id.), como en el siguiente caso.

(30) Sadat considera el acuerdo como un medio de proteger los ‘derechos humanos’ de los palestinos asentados en Gaza. Y para asegurar que Gaza consiguiera la autonomía, Sadat quiere firmar un acuerdo.

Estos dos ejemplos ilustran la dificultad de determinar con claridad si un conector está funcionando en el nivel intraoracional (estructural) o en el nivel interoracional (cohesivo). No es tan evidente que en (26) la conjunción una dos cláusulas en una sola oración, mientras que en (27) se trate de dos oraciones independientes y no de una oración compleja.

En otros estudios, el término *aditivo* se utiliza más claramente para designar una relación estructural y no cohesiva. Para Peterson y McCabe (1987: 375), lo que llaman *relación aditiva* es una relación de coocurrencia entre eventos, como en:

(31) Pam and Bárbara was fighting **and** Daddy was at work

De manera similar, en Bloom *et al.* (1991: 262) la función aditiva es una función semántica al lado de las funciones temporal, causal y adversativa. No se considera cohesiva, a pesar de que, como se explica, cada cláusula tiene significado por sí misma y su combinación no crea un nuevo significado, como en:

(32) I carry this **and** you carry that.

En resumen, la función *aditiva* del conector *and*, es considerada por algunos autores como una relación más bien estructural (Peterson y McCabe 1987, Bloom *et al.* 1991); para otros, es una relación más bien de cohesión, pero cercana a lo estructural (Halliday y Hasan 1976) y finalmente algunos, como Beaugrande y Dressler (1997: 122), consideran que dicha relación puede darse en ambos planos, estructural y cohesivo.

El término *aditivo* para designar la función de los conectores es uno de los que se utilizan con menor consistencia y claridad y es también uno de los que se aplican a casos que se ubican entre lo estructural y lo cohesivo, es decir casos intermedios. Por otra parte, la relación de *interdependencia* de la que hablan algunos autores para caracterizar la función estructural no está claramente definida.

Enseguida se presentan algunos casos, sobre todo con el conector “y”, que ubicamos en una zona intermedia entre la función estructural y la cohesiva.

El ejemplo (33) muestra dos construcciones que describen la misma situación: el patito se ve reflejado en el lago. En la construcción (33a) el conector cumple una función estructural; en la b. más bien parece unir dos cláusulas independientes



(dos oraciones). En ambos casos se puede identificar una relación de causa-efecto. El enunciado (33b) podría ser considerado también un caso intermedio entre lo estructural y lo cohesivo.

- (33) a. Y entonces se ve y se asusta (4;10)
- b. Que él estaba viendo la sombra y él le daba miedo (5; 07)

En el ejemplo siguiente, podríamos suponer que el niño intenta establecer una relación de causa-efecto entre los dos eventos mediante el conector “y”, que no logra formular de la manera canónica (con “porque”). Aquí también consideramos que el segundo conector “y” está funcionando de manera más cohesiva que estructural.

- (34) Y estaba llorando y estaba triste (5; 05)

También en la producción adulta encontramos algunos casos que podrían ubicarse entre lo estructural y lo cohesivo, como el siguiente:

- (35) Ahí nacen ya los patitos y está orgulloso de los patitos (45; 00)

El siguiente es un caso con la conjunción “pero”:

- (36) a. Y estaba llorando (escena 15) (5; 01)
- b. **Pero** ya se fijó que eran otros igual a él (escena 16)

En resumen, diríamos que en los anteriores ejemplos el conector tiene una función entre el plano estructural y el cohesivo.

#### 4. RESULTADOS

Se realizó el conteo de los usos estructurales y cohesivos de los conectores, pero también de los casos difíciles o intermedios. En la tabla 4 se presentan los tipos y ocurrencias de los conectores con su función, o funciones respectivas, encontrados en la producción infantil global. En las tablas 4a-4c se separan los datos de la producción infantil por grupos de edad. En todas las tablas se incluye el número de palabras promedio de las narraciones.

**Tabla 4.** Funciones de los conectores en la producción global infantil

PROMEDIO DE LONGITUD DE NARRACIÓN: 155.1 PALABRAS					
FUNCIÓN INTRAORACIONAL (ESTRUCTURAL)		FUNCIÓN INTERORACIONAL (COHESIVA)		CASOS INTERMEDIOS	
TIPOS	OCURRENCIAS	TIPOS	OCURRENCIAS	TIPOS	OCURRENCIAS
<b>que</b>	68	<b>y</b>	206	y	29
<b>y</b>	39	y luego	73	pero	4
porque	29	luego	58		
para	6	y después	44		
<b>pero</b>	5	después	31		
cuando	5	<b>que</b>	26		
<b>para que</b>	2	y ya	12		
		y que	12		
		<b>pero</b>	11		
		entonces	6		
		ya	4		
		de repente	3		
		y entonces	2		
		y también	1		
		y de ahí	1		
		y que entonces	1		
		pero luego	1		
7	154	17	492	2	33

(En negritas se destacan los conectores que cumplen las dos funciones)

**Tabla 4a.** Funciones de los conectores en la producción infantil de 3 años

PROMEDIO DE LONGITUD DE NARRACIÓN: 119.7 PALABRAS					
FUNCIÓN INTRAORACIONAL (ESTRUCTURAL)		FUNCIÓN INTERORACIONAL (COHESIVA)		CASOS INTERMEDIOS	
TIPOS	OCURRENCIAS	TIPOS	OCURRENCIAS	TIPOS	OCURRENCIAS
que	11	<b>y</b>	55	y	11
<b>y</b>	5	luego	20	pero	1
porque	1	Y luego	14		

pero	1	y que	12		
		y después	10		
		y ya	4		
		<b>que</b>	4		
		ya	4		
		después	2		
		de repente	2		
		y entonces	2		
		y también	1		
4	18	<b>12</b>	<b>130</b>	<b>2</b>	<b>12</b>

**Tabla 4b.** Funciones de los conectores en la producción infantil de 4 años

PROMEDIO DE LONGITUD DE NARRACIÓN: 154.2 PALABRAS					
FUNCIÓN INTRAORACIONAL (ESTRUCTURAL)		FUNCIÓN INTERORACIONAL (COHESIVA)		CASOS INTERMEDIOS	
TIPOS	OCURRENCIAS	TIPOS	OCURRENCIAS	TIPOS	OCURRENCIAS
<b>que</b>	19	<b>y</b>	66	y	6
<b>y</b>	12	y luego	22		
porque	7	luego	18		
para	1	<b>que</b>	17		
<b>pero</b>	1	después	8		
cuando	1	y después	5		
para que	1	y ya	4		
		<b>pero</b>	2		
		entonces	2		
		de repente	1		
		y de ahí	1		
7	<b>42</b>	<b>11</b>	<b>146</b>	<b>1</b>	<b>6</b>

**Tabla 4c.** Funciones de los conectores en la producción infantil de 5 años

PROMEDIO DE LONGITUD DE NARRACIÓN: 191.5 PALABRAS					
FUNCIÓN INTRAORACIONAL (ESTRUCTURAL)		FUNCIÓN INTERORACIONAL (COHESIVA)		CASOS INTERMEDIOS	
TIPOS	OCURRENCIAS	TIPOS	OCURRENCIAS	TIPOS	OCURRENCIAS
<b>que</b>	38	<b>y</b>	85	y	12

y	22	y luego	37	pero	3
porque	21	y después	29		
		después	21		
pero	3	luego	20		
para	5	pero	9		
		que	5		
cuando	4	y ya	4		
para que	1	entonces	4		
		y que entonces	1		
		<b>Pero luego</b>	1		
7	<b>94</b>	<b>11</b>	<b>216</b>	<b>2</b>	<b>11</b>

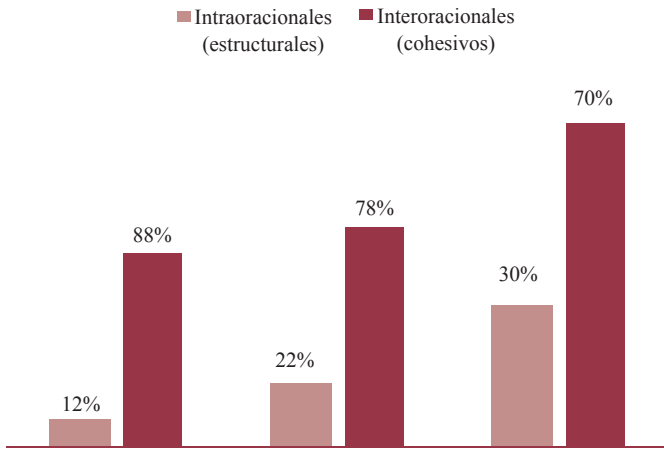
De la producción infantil, lo que hay que destacar es que, con mucho, los conectores con usos interoracionales o cohesivos son los más numerosos, tanto en tipos como en ocurrencias. También es importante señalar que hay tres conectores que aparecen tanto en la lista de los conectores estructurales, como en la de los conectores cohesivos: “y”, “pero”, y “que”. De estos tres, los dos primeros presentan una mayor frecuencia de usos cohesivos que estructurales; sobre todo “y”, con un 75% de ocurrencias en función cohesiva. Esto se resume en la tabla 5.

CONECTOR	FUNCIÓN INTRAORACIONAL (ESTRUCTURAL)	FUNCIÓN INTERORACIONAL (COHESIVA)	CASOS INTERMEDIOS
y	39 (=14%)	206 (=75%)	29 (=11%)
pero	5 (=25 %)	11 (=55 %)	4 (=20 %)
que	68 (=72 %)	26 (=28 %)	0

**Tabla 5.** Porcentajes de las funciones estructural y cohesiva en la producción infantil

En lo que se refiere al efecto de la edad en el uso estructural o cohesivo de los conectores en los niños, encontramos que de los 3 a los 5 años se puede ver, a la par de un incremento en la extensión de las narraciones, un aumento en la proporción del uso estructural de los conectores, lo cual muestra un (ligero) avance hacia una mayor complejidad oracional. En la gráfica 1 se muestra este aumento en el uso

estructural de los conectores por parte de los niños, aunque los usos cohesivos



siguen predominando en todo momento.

**Gráfica 1.** Funciones de los conectores infantiles por grupos de edad

Comparando la producción infantil con la adulta, encontramos que los adultos producen más tipos de conectores con función estructural que los niños. En los adultos 10 conectores tienen función estructural, mientras que entre los niños sólo 7. Por ejemplo, el conector “que” no aparece en función cohesiva en las narraciones de adultos (en la producción infantil sí) (Tablas 4 y 6).

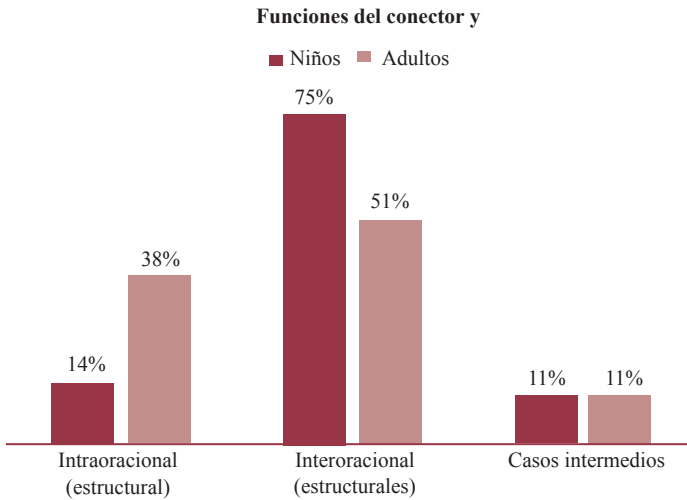
Tomando las ocurrencias de manera global, las narraciones adultas presentan más usos estructurales que cohesivos de los conectores: (128 estructurales y 108 cohesivas), una situación opuesta a la que encontramos en las narraciones infantiles, en donde tenemos 154 usos estructurales contra 492 usos cohesivos.

PROMEDIO DE LONGITUD DE NARRACIÓN: 384 PALABRAS					
FUNCIÓN INTRAORACIONAL (ESTRUCTURAL)		FUNCIÓN INTERORACIONAL (COHESIVA)		CASOS INTERMEDIOS	
TIPOS	OCURENCIAS	TIPOS	OCURENCIAS	TIPOS	OCURENCIAS
Que	47	y	48	y	10
Y	35	y pues	11	pero	1
Porque	22	después	10		
Cuando	8	ya	9		
de que	6	y ya	7		
hasta que	4	entonces	6		
Pero	2	hasta que	5		
para que	2	y de repente	3		

Entonces	1	y entonces	3		
Pues	1	pero	2		
		de repente	2		
		luego	1		
		fue cuando	1		
10	128	13	108	2	11

**Tabla 6.** Funciones de los conectores en adultos

Una diferencia interesante entre la producción infantil y la adulta está en el número de ocurrencias del conector “y”, que presenta usos tanto cohesivos como estructurales en ambos grupos. Los porcentajes de ocurrencias en los distintos usos de este conector, tanto en niños como en adultos, se muestra en la gráfica 2. En las narraciones infantiles la distancia entre conectores estructurales y cohesivos es mucho mayor que en las narraciones adultas. Sin embargo, tanto en la producción infantil como en la adulta, los usos cohesivos de “y” sobrepasan a los estructurales.



**Gráfica 2.** Funciones del conector “y” en niños y adultos

## 6. CONCLUSIONES

Las narraciones infantiles tomadas globalmente muestran una diferencia importante entre el número de conectores estructurales y de conectores cohesivos, tanto en tipos como en ocurrencias, a favor de los cohesivos. Las ocurrencias de los usos cohesivos son tres veces más numerosas que la de los usos estructurales (Tabla 4). Es importante señalar que encontramos cierto efecto de la edad de los niños en el uso de los conectores. Los niños de tres años utilizan el 12 % de sus conectores de manera estructural. Esta proporción aumenta al 22 % en los niños de cuatro años, y a los cinco llega al 30 %. Esto muestra un progreso, aunque lento, en el desarrollo de la complejidad oracional (Gráfica 1).

Al comparar los datos infantiles con los adultos, encontramos similitudes en el número de tipos. En las ocurrencias, los adultos producen globalmente más conectores estructurales que cohesivos (aunque con una diferencia moderada) (Tabla 6), mientras que en los niños se da lo opuesto (Tabla 4). Si nos limitamos al caso del conector “y”, con mucho el más frecuente tanto en niños como en adultos, la diferencia entre ellos resulta más evidente. Los niños usan este conector con función **estructural** en una proporción mucho menor que los adultos (niños =14 %, adultos= 38 %). Sin embargo, tanto niños como adultos usan este conector más en función cohesiva que en función estructural (Gráfica 2). La proporción del uso estructural de “y” en adultos no concuerda totalmente con la opinión de algunos autores, como Halliday y Hasan (1976: 233), que opinan que la relación que establece la conjunción *and* es básicamente estructural, no cohesiva, por lo menos entre “hablantes maduros”; aunque también reconocen los autores que *and* se usa también cohesivamente para conectar una oración con otra, y no solo entre los niños.

Los niños preescolares estudiados usan los conectores sobre todo para encastrar eventos, y en menor medida para construir enunciados complejos. Llama la atención que en el caso de los conectores “y” y “pero”, que pueden cumplir ambas funciones, los usos cohesivos (interoracionales) son mucho más frecuentes que los usos estructurales (intraoracionales), especialmente en el caso de “y”, en donde la diferencia es de 75% a 14% a favor de los usos cohesivos, con un 11% de casos intermedios (Gráfica 2). Estos resultados sugieren que los conectores “y” y “pero” podrían entrar al dominio infantil como elementos de cohesión más que como elementos estructurales plenos, al menos en los textos narrativos; al mismo tiempo contradicen la idea de que la coordinación es una relación que se domine tempranamente.

Si consideráramos que todas las ocurrencias de “y” y “pero” corresponden a usos estructurales (intraoracionales), tendríamos que concluir que la coordinación es de aparición temprana y altamente frecuente en la etapa preescolar. No creemos que este sea el caso, al menos en relación con los datos aquí analizados.

Por otra parte, estos resultados concuerdan con la idea de que la distinción entre lo estructural y cohesivo no es tajante. Los casos intermedios encontrados sugieren que las funciones estructural y cohesiva son en realidad un continuo y no dos funciones que podamos siempre distinguir claramente. Es necesario desarrollar instrumentos de análisis más finos para dar cuenta de un fenómeno como este, que en momentos se ubica entre lo estructural (intraoracional) y lo cohesivo (interoracional).



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barriga Villanueva, Rebeca. 2002. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares. "un solecito calientote"*. México: El Colegio de México.
- Beaugrande, Robert-Alain de y Wolfgang Ulrich Dressler. 1981. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer. Trad. al español, 1997. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Berman, Ruth A. y Dan Isaac Slobin. 1994. "Different ways of relating events: Introduction to the study" en Ruth A. Berman y Dan Isaac Slobin (eds.). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 1-17.
- Bloom, Lois, Margaret Lahey, Lois Hood, Karin Lifter y Kathleen Fiess. 1991. "Complex Sentences: Acquisition of Syntactic Connectives and the semantic relations they encode" en Louis Bloom (ed.). *Language development from two to three*. Cambridge: University Press, pp. 261-289.
- Bustos Gisbert, José M. 2014. "Capítulo 1. Algunas precisiones en torno a la conexión discursiva y a los conectores textuales" en José M. Bustos Gisbert y José J. Gómez Ascencio (eds.). *Procedimientos de conexión discursiva en español: adquisición y aprendizaje*. Bern: Peter Lang, pp. 13-48.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. 2000. *Lingüística Pragmática y Análisis del Discurso*. Madrid: Arco/ Libros.
- Gómez López, Paula. 2013. "Conectores intra e interoracionales en huichol: la pérdida de verbalidad y las propiedades del conector, dos parámetros relevantes" en Bernardo Pérez (coord.). *Procesos de cohesión textual. Estudios del huichol y del español* Morelia, Michoacán: UMSNH, pp. 15-34.
- Halliday, M.A.K y Ruqaiya Hasan. 1976. *Cohesion in English*. London /New York: Longman.
- Hickmann, Maya. 1995. "Discourse Organization and the Development of reference to person, time and space" en Paul Fletcher y Brian MacWhinney (eds.). *The Handbook of Child Language*. Cambridge, Mass.: Blackwell, pp. 194-218.
- Hickmann, Maya. 2003. *Children's Discourse. Person, Space and Time across languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Martí Sánchez, Manuel. 2008. *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Madrid: Arco/Libros.
- Martín Zorraquino, Ma. Antonia y José Portolés Lázaro. 1999. "Los marcadores discursivos" en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* Vol. 3. Madrid: Espasa Calpe, pp. 4051-4214.
- Peterson, Carole y Allyssa McCabe. 1987. "The connective AND: do older children use it less as they learn other connectives?", *Journal of Child Language* 14: 375-381.
- Peterson, Carole y Allyssa McCabe. 1991. "Linking Children's Connective Use and Narrative Macrostructure" en Allyssa McCabe and Carole Peterson (eds.). *Developing Narrative Structure*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 29-53.
- Pons Bordería, Salvador. 1998. *Conexión y Conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Valencia: Universidad de Valencia.

- Porroche Ballesteros, Margarita. 1996. "Las llamadas conjunciones como elementos de conexión en el español conversacional: *pues/pero*" en Thomas Kotschi, Wulf Oesterreicher y Klaus Zimmermann (eds.). *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Frankfurt/Madrid: Vervuert / Iberoamericana, pp. 71-94.
- Ramos Garín, Clara. 2013. *El uso de conectores oracionales en niños preescolares*, tesis de maestría. Guadalajara, Jalisco: Maestría en Lingüística Aplicada, Universidad de Guadalajara.
- Real Academia de la Lengua. 2010. *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Rojas Nieto, Cecilia. 2011. "La entrada a la complejidad y el uso lingüístico. Construcciones con dos verbos en la adquisición temprana del español" en Cecilia Rojas y Donna Jackson-Maldonado (eds.). *Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la Lengua Materna*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 117-172 .
- Varela, Vianey. 2011. "El nicho discursivo de las construcciones infantiles con PERO en la adquisición temprana del español" en Cecilia Rojas y Donna Jackson-Maldonado (eds.). *Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la Lengua Materna*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 173-208.
- Wigglesworth, Gillian. 1997. "Children's individual approaches to the organization of narrative", *Journal of Child Language* 24: 279-309.
- Zirker, Kelly Ann Hill. 2007. *Intrasentential VS Intersentential code switching in early and late bilinguals*, tesis de Maestría. Utah: Department of Linguistics and English Language, Brigham Young University.

# El Uso de Conectores en Niños con y sin Trastorno del Lenguaje\*

DONNA JACKSON-MALDONADO

*Universidad Autónoma de Querétaro*

RICARDO MALDONADO

*Universidad Autónoma de Querétaro*

*Universidad Nacional Autónoma de México*

---

---

**RESUMEN:** Un fenómeno de interés reciente en el lenguaje infantil es el uso de conectores por parte de los niños. Este trabajo se centra en este uso en un grupo de 16 niños entre los 5 y 9 años de edad con y sin trastorno del lenguaje. Los datos fueron obtenidos por medio de narraciones espontáneas.

Los resultados muestran usos similares en ocurrencia de conectores pero no en tipos. La frecuencia dominante fue la de marcadores de encadenamiento y no la de conectores con función convencional. Hubo más conectores coordinantes que subordinantes. Los coordinantes fueron principalmente aditivos. Los niños con desarrollo típico emplearon conectores causales y circunstanciales conceptualmente más complejos, que los niños con trastorno.

**Palabras Clave:** conectores, narración, trastorno del lenguaje

## ABSTRACT

Recent research in child language has addressed the use of connectives. This paper studies the use of these forms in a group of 16 children between the ages of 5 and 9 with and without language disorders. Data was obtained by means of a spontaneous narrative task.

Results showed similarities in frequency of connectives, but not in types. Children used more sequencing markers than conventional connectives. Most were coordinating connectives, not subordinating forms. Most coordinates were additive. Typically developing children used more causal and adverbial forms that were

\* Este proyecto fue financiado por un apoyo del conacyt-ciencia básica 60765 y por el conacyt-nsf 2007-2008 a Donna Jackson-Maldonado (Lembark). Se agradece la participación de Ma. Lourdes Martínez Nieto, Alejandra Aguillón Alvarado e Hildeliza Layseca en la recopilación y transcripción de datos.

conceptually more complex when compared to children with language disorders.

**Key Words:** connectors, narratives, language impairment.

---

## INTRODUCCIÓN

Uno de los fenómenos que ha sido de interés, desde hace años, en los estudios sobre lenguaje infantil concierne al empleo de conectores que cohesionan el hilo narrativo en el discurso (Bamberg & Marchman, 1991; Halliday & Hasan, 1976; Cain & Nash, 2011; Cain, Patson & Andrews, 2005; Peterson & McCabe, 1991; Shapiro & Hudson, 1991,1997). En la cohesión del discurso infantil intervienen múltiples componentes, tanto léxicos como gramaticales y discursivos. El trabajo seminal de Halliday y Hasan (1976) identifica dos tipos de relación de cohesión: la que depende del uso de conjunciones y la que se marca por medio de pronombres anafóricos. Estos últimos reactivan en el hilo del discurso referentes establecidos previamente en el desarrollo de la narración. Por su parte, las conjunciones y otro tipo de marcadores discursivos establecen distintos tipos de relaciones entre cláusulas, ya sea coordinadas o subordinadas, así como entre secuencias, es decir, entre conjuntos proposicionales que conforman unidades temáticas complejas. Si bien el problema de la cohesión por anáfora pronominal es sin duda importante, su especificidad demanda un estudio independiente que rebasa los límites de este trabajo. El presente estudio se centra en el comportamiento de marcadores discursivos (Calsamiglia y Tusón, 2007; Frazer, 1990; Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Montolío, 2001; Pons Bordería, 1998). Los marcadores en cuestión serán de dos tipos: de cohesión, *conectores*, y de secuenciación/coherencia textual, *marcadores de encadenamiento*. El estudio analiza el uso de los marcadores discursivos tanto en niños con desarrollo típico como con trastornos del lenguaje.

Es bien sabido que la secuenciación y la coherencia estructural se establecen por medio de marcadores de orden mayor, los de encadenamiento, que tienen la función textual de ligar, organizar e interrelacionar eventos complejos dentro de la narración. Por su parte, la cohesión se establece por medio de conectores que codifican las relaciones semánticas entre cláusulas ya sean coordinadas o subordinadas. Con ello, la secuencia adquiere coherencia y consistencia (Cain & Nash, 2011; Cain *et al.*, 2005; Calsamiglia & Tusón, 2007; Frazer, 1990; Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Montolío, 2001; Peterson & McCabe, 1991; Pons Bordería 1998; Shapiro & Hudson, 1991,1997). Pons Bordería (1998) equipara a los marcadores discursivos con los conectores e indica que las conjunciones son

una “clase vecina”. Una estructura narrativa o argumental adecuada requiere de mecanismos de cohesión que expliciten la manera en que las cláusulas se ligan entre sí, estableciendo, entre otras, relaciones de coordinación, complementación, consecuencia, finalidad, causalidad y oposición. Para tales efectos se emplean los conectores y/o los marcadores discursivos.

El uso de los conectores, como factores de cohesión ha sido de interés en la descripción de narraciones infantiles. En los estudios de adquisición del lenguaje tiende a hacerse referencia a conectores y no a marcadores discursivos. Se ha mostrado que una narrativa pobremente estructurada carece de un uso adecuado de conectores (Shapiro & Hudson, 1991, 1997; Cain *et al.*, 2005). En forma paralela, Millis y Just (1994) han propuesto que los conectores aumentan la activación de contenido mencionado previamente en el texto y, con ello, se facilita la integración entre cláusulas. Recientemente, el estudio de la cohesión en poblaciones atípicas ha atraído la atención de los especialistas en el área.

Con la finalidad de ampliar el conocimiento que se tiene sobre la adquisición de conectores en lenguaje infantil hacia su comportamiento en poblaciones atípicas, este trabajo se propone los siguientes objetivos: 1. Determinar la frecuencia de uso de conectores en niños con y sin Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). 2. Identificar los tipos más frecuentes de conectores en una muestra de niños con y sin trastorno del lenguaje y 3. Contrastar el uso de conectores canónicos de aquéllos que tienen una función de marcación secuencial o de encadenamiento textual.

Las preguntas que este estudio se plantea son las siguientes: ¿Hay diferencias en el uso de conectores entre niños con y sin trastorno del lenguaje? ¿Son igualmente frecuentes los conectores coordinantes y subordinantes? ¿Es operativa la distinción entre conectores y marcadores de encadenamiento?

Dado que hay múltiples interpretaciones de lo que se considera un conector (Calsamiglia & Tusón, 2007; Frazer 1990; Pons Bordería, 1998; Redeker 1991; Schiffrin 1987; Schouruo 1999, entre otros) en primer término definimos las categorías empleadas en este trabajo tomando en cuenta algunos estudios que han analizado distintos tipos de marcación discursiva en la adquisición del español, tanto en poblaciones típicas, como en atípicas.

### *Tipos de conectores*

Varios autores diferencian la cohesión de la coherencia. De acuerdo con Shapiro y Hudson (1991, 1997) la cohesión se relaciona con los mecanismos que ligan una narración de manera local y establecen distintos tipos de relaciones semánticas entre cláusulas. Comprende fenómenos de coherencia estructural que se establecen por medio de conectores aditivos, temporales, causales, etc.

Los conectores pueden ser divididos en varios tipos, según la clasificación inicial de Halliday y Hasan (1976) y las expansiones de Bloom, Lahey, Hood, Lifter y Fiess, 1980 así como de Shapiro y Hudson, 1991. Para el español, Montolio (2001) separa los coordinantes de los subordinantes. Propone 5 tipos de coordinantes: 1. copulativos (y, ni), 2. adversativos (pero), 3. disyuntivos (o) 4. distributivos (ora, ya) 5. ilativos (por lo tanto). A su vez, hay 12 tipos de subordinantes: 1. causales (porque, ya que), 2. comparativos (tanto, como), 3. completivos (que), 4. concesivos (aunque), 5. condicionales (si), 6. continuativos (pues, dado que), 7. consecutivos (así que), 8. finales (para), 9. temporales (cuando, mientras), 10. locativos (donde), 11. modales (como), y 12. relativos (que, el cual, cuyo).

En este trabajo, se tomará la clasificación más conservadora, propuesta por Shapiro y Hudson (1991) junto con la propuesta para el español de Montolio (2001). Ésta incluye cuatro tipos: 1. *Temporales*, como *entonces* y *luego*, que recapitulan una secuencia temporal sin que sus miembros constituyan una cadena. 2. *Causales*, como *porque* o *para* que describen un comportamiento dirigido a una finalidad, 3. *Aditivos*, como *y* o *entonces* que muestran una secuencia sucesiva o en cadena, 4. *Adversativos*, como *pero*, que contrastan u oponen ideas. Bloom *et al.* (1980) separan los conectores en sintácticos y semánticos y hacen notar que el significado de la forma no siempre es transparente. Los menos transparentes son *porque* y *entonces* debido a que pueden presentar una amplia gama de significados. Como es de esperar, *y* tiene una función aún menos clara dada la cantidad de funciones a las que puede responder. En la Tabla 1 se presentan estas categorías, ajustadas con otras más que responden al tipo de datos, que se han presentado en distintos estudios de adquisición del lenguaje.

### *Unidades de análisis*

La unidad base de análisis en este trabajo es la Unidad T (Hunt, 1970; Loban, 1976, Restrepo, 1998) que incluye tanto la oración principal como sus elementos subordinados. Las oraciones coordinadas se cuentan por separado. Las categorías expuestas en este estudio se subcategorizan en grupos de comportamiento similar. En un primer nivel se distinguen los conectores coordinantes de los subordinantes. Los primeros reúnen a los conectores aditivos y adversativos. Por su parte, los subordinantes incorporan tres subclases: a) circunstanciales (locativos, temporales), b) de corte causal (causales y finales) y c) argumentales (completivos de objeto y relativos) (ver ejemplos en la Tabla 1).

En un segundo nivel se tratan los marcadores de encadenamiento textual. Si bien la locución *y entonces* así como los marcadores *y* y *entonces* tienen una función básica de secuencialidad o de adición, pueden también funcionar como marcadores

**Tabla 1.** Tipos de conectores y ejemplos

TIPO	EJEMPLO
<b>Coordinantes</b>	
Aditivo	El niño se durmió <b>y</b> cuando era de día la rana se fue
Adversativo	Se subió a la piedra <b>pero</b> ahí estaba el venado
<b>Subordinantes</b>	
Causal	El niño estaba enojado <b>porque</b> se subió
Completivo	Le dijo al perro <b>que</b> no hiciera eso
Condicional	Quería ver <b>si</b> ahí estaba
Final	El niño se subió a la piedra <b>para</b> llamarlo
Temporal	El niño <b>mientras tanto</b> estaba en un agujero
Locativo	Y le dijo, ¿ <b>dónde</b> estabas?
Modal	<b>Mejor</b> de decir su nombre le puso otro nombre
Relativo	De repente llegaron al panal <b>que</b> vio
Marcador de encadenamiento	<b>Y después</b> le dijo, dónde estuvida? <b>Y después</b> se enojó.

discursivos de encadenamiento de eventos de mayor complejidad y en ello pierden rasgos de su significado original en favor de una función de ligamiento discursivo. Esto ha sido ampliamente documentado en estudios sobre marcadores de discurso (Álvarez, 1999; Hummel, 2012; Loureda Lamas, 2000; Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Maldonado 2010). Esta distinción es particularmente importante en las narrativas infantiles debido a que los niños hacen un uso casi abusivo de *y* e *y entonces* en el encadenamiento de eventos o en reparaciones y reformulaciones (Bedore, Fiestas, Peña & Nagy, 2006). La separación entre el uso de *y*, y *entonces* como conectores y no como marcadores de encadenamiento permitirá diferenciar los usos específicos como conector de aquellos de uso genérico que tienden a emplearse como simple pauta de continuación discursiva. La distinción es, sin duda, necesaria, sin embargo ello no significa que en este trabajo tales pautas de continuidad sean consideradas como muletillas o como reparaciones. Son analizadas como marcadores de significado genérico que operan a nivel textual y que el niño emplea para darle continuidad a la narración o a la argumentación.

### *Los conectores en la adquisición del lenguaje*

Existe un interés por el uso de los conectores en el lenguaje infantil porque es un indicio tanto de la adquisición de formas complejas como del nivel de comple-

alidad cognoscitiva del hablante. Sin embargo, la publicación de estudios sobre conectores orales en niños pequeños de habla hispana ha sido escasa. Algunos hallazgos de otras lenguas son pertinentes pues el uso de conectores implica niveles de organización discursiva que pueden cruzar las fronteras entre las lenguas. Podríamos esperar que los marcadores específicos en sí fueran propios de cada lengua, pero ello no negaría la posibilidad de que el tipo de relación y su orden de adquisición fuera coincidente entre distintas lenguas (Cain *et al.*, 2005).

En varios estudios sobre el inglés, se ha mostrado que para los 3 años de edad la mayoría de los niños usan todos los tipos de conectores aunque no lo hagan de manera apropiada (Bloom *et al.*, 1980; French & Nelson, 1985; Halliday & Hassan, 1976; Peterson & McCabe, 1991). La evolución está ligada al desarrollo conceptual y a la complejidad del cuento. Entre los 5 y los 10 años, ya hay mayor variedad y complejidad en los conectores empleados. Tal es el caso de los conectores que manifiestan relaciones temporales y causales (Shapiro & Hudson, 1991) y se presenta también mayor frecuencia los conectores en frases subordinadas (Bloom *et al.*, 1980; Scott, 1984). Los hallazgos han sido consistentes: primero emergen los aditivos, luego los temporales y posteriormente los causales y adversativos (Bloom, *et al.*, 1980; Shapiro & Hudson, 1991). En cambio, en los cuentos producidos a edades más tempranas se presentan predominantemente conectores de encadenamiento y es común que se acompañen de errores de referencia pronominal.

Varios autores han mostrado que en edades tempranas el uso de conectores como *and*, *and then*, *then* tienen funciones “flexibles” y muy versátiles; son temporales, causales, adversativas o se emplean simplemente para enlazar enunciados (Cain *et al.*, 2005; Peterson & McCabe, 1991; Peterson & McCabe, 1987) o para encadenar secuencias. Loureda Lamas (2000) propone que estos usos aún no cumplen cabalmente con funciones de cohesión. Estos usos flexibles de los marcadores pueden aparecer tanto en niños de 3 años como en niños de 9. En cambio, el uso con función específica (temporal o aditivo) es productivo ya a los 5 años. Halliday y Hassan (1976) llaman a este tipo de conectores “extraoracionales” porque no vinculan oraciones relacionadas estructuralmente. Lo mismo se ha propuesto en estudios sobre adquisición en español (García Guzmán & Mata, 2012; García Soto & Pérez Pereira, 1996; Kuppersmitt, 2004; Sebastián & Slobin, 1994). En este trabajo se usará el término de *marcadores de encadenamiento* para identificar a los marcadores con función extraoracional. La diferencia de uso, más no de forma, puede observarse en los siguientes ejemplos: como conector aditivo *y*, en (1) se opone al marcador de encadenamiento en (2):



- (1) La rana corrió y se escondió
- (2) Y se fue, y corrió, y lo encontraron, y estaban felices (al ir volteando hoja por hoja en el cuento, va encadenando las imágenes)

Como se indicó anteriormente, los estudios sobre el español en este tema no han proliferado. Un conjunto de estudios narrativos de García-Soto (1996) y García Soto y Pérez-Pereira (1996), en niños gallegos entre los 4 a 9 años muestra un patrón evolutivo de marcadores de cohesión en el que no todas las categorías aumentan por igual. El uso de marcadores de encadenamiento disminuye a partir de los nueve años., En niños madrileños entre los 3 y 9 años, Sebastián y Slobin (1994) también mostraron un uso controlado de conectores después de los nueve años; sin embargo, hay conectores desde los tres años y las formas causales emergen a partir de los cinco años de edad.

Aparici, Capdevila, Serra y Serrat (2001) estudiaron la adquisición de oraciones complejas en 10 niños bilingües y monolingües catalán-español de 1 a 4 años de edad. El uso de conectores empezó con subordinaciones completivas de objeto con el nexa *que*, coordinadas con el nexa *y*, finales con *para* y temporales con *cuando*. Posteriormente, el uso de marcadores se expandió a más tipos de oraciones finales y de coordinadas con *o* y *pero*. Hubo, incluso, niños que desde los 2 años ya empleaban oraciones complejas y conectores. En otro trabajo sobre edades tempranas, Rojas (2009, 2011) hizo un estudio de caso de una niña entre los 20 y 30 meses de edad y encontró que en este periodo aparece el nexa *que* tanto con el verbo *querer*: *quiero que vayas*, como sin él: *que la peine,s* en que el nexa es analizado como “marca de liga”. Barriga (2002) en niños de 4 a 11 años describió un uso similar del “*que*” y lo trató como “muletilla”: *que tú eras la mamá*.

En niños un poco mayores, Alam y Rosenberg (2013) estudiaron las narraciones de un grupo de niños de 4 a 11 años que vivía en situación de pobreza en Argentina. Asimismo Barriga (2002) estudió a un grupo de niños entre los 4 y 11 años. Ambos trabajos muestran una frecuencia alta de conectores aditivos, seguidos por temporales *y*, en menor grado, causales y adversativos. Barriga (2002) sostiene que en edades más tardías aparecieron los conectores: *como, o nada más, pues, donde, después, para así, aunque, o sea, a pesar de que, mientras, si*. En esta etapa, el marcador *porque* empezó a tener un matiz causal.

En un estudio con sujetos mayores a los que comprende esta investigación, Hess y González Olguín (2012) observaron a niños de quinto año de primaria y segundo de secundaria en una tarea narrativa. Los conectores más frecuentes que identificaron fueron: adversativo (*pero*), relativo (*que*), restrictivo (*cuando*)

y temporal (*mientras*) e identificaron también el tipo de cláusulas que estos marcadores unían. En sus datos, *pero* no tenía función adversativa. El conector más frecuente fue *que*. Finalmente, los conectores más complejos y tardíos fueron los condicionales, los relativos y *aunque*.

Como se ha visto, el uso de los conectores está ligado con la complejidad del discurso. Tanto en las oraciones complejas, en las palabras funcionales, como en los nexos o conectores se observan comportamientos atípicos cuya evolución se va acercando paulatinamente al uso canónico. Cabe preguntarse si en el caso de los niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), los problemas de empleo de los marcadores seguirán un proceso similar. Un estudio que contraste la producción de estas formas en niños con TEL con niños con desarrollo normal es ineludible.

### *Conectores en niños con TEL*

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) es un trastorno de lenguaje que se presenta en niños que no tienen ninguna afectación cognoscitiva (autismo, déficit de atención), lesión neurológica o de audición. No hay una etiología clara que lo identifique. A este trastorno se le llama, también, Trastorno Primario del Lenguaje, pero se usará el término TEL en este trabajo. Uno de los componentes lingüísticos más sensibles en este trastorno se da en la morfosintaxis, por encima de cuestiones léxicas (Bedore & Leonard, 2001; Conti-Ramsden *et al.*, 1999, 2001, 2003; Kamhi, 1998; Leonard, 1998; Restrepo & Gutiérrez-Clellen, 2004). Los niños con TEL se identifican, por lo general, después de los 4 años de edad porque tienen un retraso significativo de por lo menos seis meses en su lenguaje expresivo y/o receptivo. Son niños con un coeficiente intelectual mayor a 85 y actualmente se reconoce que también presentan problemas de tiempo de procesamiento y de memoria operativa (Bishop, 2014; Leonard, 1998; Norbury, Tomblin & Bishop, 2008; Plante, 1998; Rapin & Allen, 1983).

Independientemente de la lengua del niño con TEL, es posible que el dominio de la cohesión y, en particular, el del uso de conectores sea especialmente problemático. Los conectores son una marca de sofisticación conceptual y estructural en la adquisición del lenguaje. Liles y colegas (1985, 1987, Liles, Duffy, Merritt & Purcell, 1995; Purcell & Liles, 1992) estudiaron la cohesión en niños con trastornos del lenguaje entre los 7:6 y 10:6. Los niños con trastornos tuvieron una mayor cantidad de errores y usos incompletos de elementos cohesivos. Los niños de desarrollo típico presentaron un uso estable de la cohesión a la edad de 7:6.

Kaderavek y Sulzby (2000) contrastaron las narrativas orales de niños con y sin TEL en inglés entre los 2 y 4 años de edad. No encontraron una diferencia significativa entre los grupos, aunque había una tendencia hacia un mayor uso de conectores en los niños de desarrollo típico (DT). Los autores sugieren que habría mayor número de conectores conforme se producen narraciones más elaboradas y conceptualmente más complejas.

Uno de los pocos estudios sobre cohesión en niños con TEL en español es el trabajo de Pérez (1997), quien estudia la estructura narrativa de niños entre los 6 y los 9 años. Este estudio muestra que los niños con trastorno omiten elementos cohesivos que afectan la estructura de la narración.

Fajardo, Tavares, Ávila y Ferrer (2013) llevaron a cabo un estudio reciente sobre la cohesión en adolescentes hispanoparlantes con discapacidad intelectual. Los marcadores aditivos poco familiares fueron los más difíciles. Hubo mejor respuesta en conectores aditivos y contrastivos que en adversativos y, curiosamente, los conectores temporales y causales poco conocidos (*previo a, dado que*, etc) tuvieron mejor respuesta. Los autores señalan que estos resultados, contrarios a predicciones de la teoría de complejidad cognitiva (Cain & Nash, 2011), podrían deberse al tipo de palabras empleadas en los experimentos.

El resumen de estudios expuestos aquí permite concluir que hay una escasez de estudios sobre conectores en español, más aún en niños con desarrollo atípico. El trabajo principal sobre conectores en población con TEL se ha dedicado hasta el momento al inglés. Dada la escasez de estudios sobre cohesión, la relevancia de este conjunto de trabajos sobre conectores en niños hispano-parlantes es incuestionable. El presente análisis intenta contribuir al conocimiento del empleo de conectores en niños con TEL.

## 1. METODOLOGÍA

En este estudio se contrastan dos poblaciones: la de desarrollo típico (DT) y la de niños con TEL. Los datos que se presentan aquí son parte de un estudio mayor. A falta de normas establecidas, para identificar a los niños con TEL es necesario establecer una norma, un “criterio de oro” para cada fenómeno (Tomblin *et al.*, 1996; Plante, 1998). En este trabajo se asumen los criterios de inclusión aceptados en la bibliografía actual (Conti-Ramsden, Botting & Faragher, 2001; Kamhi, 1998; Plante, 1998; Stark & Tallal, 1981; Tomblin, 2010; Tomblin, Records & Zhang, 1996). El niño con TEL debe: 1) Estar en terapia de lenguaje para algún trastorno del lenguaje, 2) Haber generado preocupación por parte de los padres y/o maestros en cuanto a

su evolución lingüística (Restrepo, 1998; Restrepo & Gutiérrez-Clellen, 2004) y 3) Caer por debajo del percentil 10 o de la desviación estándar 1.25 en, por lo menos, dos pruebas formales de lenguaje que evalúen diferentes componentes (vocabulario y/o morfología y/o sintaxis). Por otra parte, los criterios de exclusión son que el niño tenga un coeficiente mental menor a 85 y que presente pérdida auditiva o trastorno cognitivo, emocional, neurológico o del desarrollo intelectual.

### 1.1. Participantes

Participaron 16 niños entre los 5 y 9 años de edad, de los cuales 7 fueron niños con TEL y 9 con DT. En promedio, los niños con DT eran de la misma edad (más o menos 3 meses), del mismo género y el mismo nivel socio-educativo (NSE), determinado, éste último, por el nivel educativo de las madres. Como se puede observar en la Tabla 2, hubo más niños que niñas y esto se debe a que, en general, hay más varones con este problema de lenguaje (Tomblin *et al.*, 1997 a & b). Los niños provenían mayoritariamente de familias en las que las madres tenían un nivel educativo de secundaria o menor. Además de cumplir con los “criterios de oro”, a cada niño se le practicó una audiometría para comprobar que ninguno presentara pérdida auditiva.

### 1.2. Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron están constituidos por un conjunto de pruebas formales de lenguaje para determinar el nivel lingüístico de los niños, una prueba

**Tabla 2.** Participantes por grupo TEL y DT, género y nivel educativo de la madre

GRUPO	EDAD MEDIA (RANGO)	GÉNERO		NIVEL EDUCATIVO MADRE	
		FEM	MASC	<SEC	>PREP
TEL	7.9 (5-9)	1	6	6	1
DT	7.8 (5-9)	1	8	8	1

de inteligencia para descartar niveles de coeficiente intelectual (CI) menores a 85 y una observación dirigida de una narración por medio de un cuento sin texto. En el estudio mayor se aplicaron otras pruebas que no se describen aquí. A todos los participantes del estudio se les aplicó una batería de pruebas de desarrollo general que incluían una historia clínica, una prueba de inteligencia, el Test

de Inteligencia No-Verbal (TONI-II) (Brown, Sherbenou & Johnsen, 2000), una audiometría y las pruebas de lenguaje que se mencionan a continuación. Para medir morfología y complejidad de oraciones, según el criterio de identificación de TEL, se usaron dos escalas de la prueba *Spanish Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4 (SCLF-4)* (Semel, Wiig & Secord, 2006): Repetición de Oraciones (CELFRO) y Estructura de Palabras (CELFEP). Los datos de conectores se obtuvieron por medio de la narración espontánea de una historia de imágenes sin texto, “Frog Where are You” (Mayer, 1969). La narración se grabó en audio y posteriormente se transcribió al sistema SALT (Miller e Iglesias, 2010) para codificar y calificar las unidades estudiadas. El proceso de la narración fue en forma de cuento espontáneo. El niño primero hojeó el libro y después platicó la historia al mismo tiempo que iba viendo las imágenes.

### 1.3. Procedimiento

Se obtuvo la muestra con niños en escuelas regulares y en centros de atención a niños con problemas del lenguaje y aprendizaje en una ciudad del centro de México. Mediante la aplicación de las pruebas de lenguaje, los cuestionarios a los padres y la elaboración de las historias clínicas se identificó a los niños con TEL.

Dada la escasez de niños diagnosticados con TEL en los centros de atención, se acudió a escuelas regulares bajo el supuesto de que alrededor del 7.4% de niños (según estadísticas internacionales) (Tomblin *et al.*, 1997 a & b) pudiera tener un trastorno de lenguaje aunque no estuviera identificado. En las escuelas se le pidió a la maestra que identificara a los niños que “tuvieran problemas para expresarse, particularmente para responder a preguntas, explicar conceptos complejos, narrar secuencias o describir situaciones de manera elaborada”. De los niños remitidos se hizo una selección de aquéllos que cumplieran con los criterios de inclusión.

Los padres de familia y/o maestros de la escuela llenaron un cuestionario sobre el desarrollo del niño (historia clínica), así como una carta de consentimiento que incluía información sobre los criterios de ética requeridos. Todos los niños del estudio tenían niveles de audición dentro de los rangos normales. Toda duda sobre la pertenencia a uno u otro grupo de estudio se resolvió mediante la opinión de dos expertas en audición y lenguaje.

Los niños fueron observados, por lo general, en su escuela o clínica en 1 o 2 sesiones de aproximadamente 30 minutos cada una. Se aplicaron las pruebas en orden aleatorio, salvo la prueba de inteligencia que siempre se aplicó al principio de la sesión. Las pruebas fueron aplicadas por un asistente de investigación previamente entrenado y capacitado para tal efecto.

Las narraciones fueron transcritas al sistema SALT (Miller e Iglesias, 2010) por dos personas de manera independiente a fin de asegurar que hubiera confiabilidad (acuerdo de más del 88%).

## 2. RESULTADOS

El objetivo de este trabajo era contrastar el uso de conectores entre niños con y sin TEL. El primer nivel de análisis presenta la frecuencia de los tipos de conectores por cada categoría. El segundo contrasta oraciones coordinadas y subordinadas, así como el empleo de marcadores de encadenamiento. Finalmente, se agrupan algunas categorías de subordinación con comportamiento sintáctico paralelo y se comparan los resultados.

En la Tabla 3 se muestran las medias y la desviación estándar (DE) de cada tipo de conector por grupo de niños, así como el total de oraciones y el porcentaje de conectores sobre el total de oraciones. Debido a las bajas frecuencias de conectores encontrados no se hizo un análisis estadístico por tipos. Como tendencia, se encontraron diferencias mínimas de medias entre grupos por tipo de conector. Por otra parte, la ocurrencia de algunos conectores es producto de casos individuales (véanse las DE. Se puede observar que hay poca diferencia entre los dos grupos de niños. Sin embargo, los niños con TEL producen relativamente más oraciones (medias de 34.29 vs 33.56), aunque el porcentaje de conectores es relativamente mayor en los niños con DT. A partir de una prueba de MANOVA se comprobó que estas diferencias no eran significativas. El tipo de marcador más frecuente es el de encadenamiento (medias de TEL 10.14 y DT 10.11) seguido por los aditivos (*y*) sin función de encadenamiento (medias de TEL 5.00 y DT 4.78), resultado que coincide con la mayoría de los estudios citados anteriormente. Después de estos, los demás conectores tienen medias muy bajas (menor de 2) con DE muy altas (véase Tabla 3). Sin embargo no deja de llamar la atención que los niños con TEL no usan conectores finales, locativos o modales.

En segundo lugar se observan diferencias de frecuencia de conectores en dos grandes clases: coordinados (aditivos y adversativos) y subordinados. La Tabla 4 muestra la frecuencia y la DE en estos grupos. Como se puede ver, hay casi el doble de conectores coordinantes que subordinantes.

Dada la escasez de producciones por tipo de conector subordinante, se agruparon conectores con funciones y estructuras equiparables: causal (causal, consecutivo y final), circunstancial (temporal, locativo y modal) y argumental (relativo y completo). En la Tabla 5 se ilustran las medias y DE respecto de estas agrupaciones. Aquí se puede observar que los niños de DT tienen mayor uso de causales y

**Tabla 3.** Datos descriptivos del porcentaje de totales y tipos de conectores sobre el total de oraciones, por grupo.

TIPO CONECTOR	TEL MEDIA (DE)	DT MEDIA (DE)
encadenamiento	10.14 (7.65)	10.11 (4.51)
adversativo	0.14 (.38)	0.89 (1.69)
aditivo	5.00 (4.36)	4.78 (2.59)
relativo	1.14 (1.21)	0.78 (1.09)
completivo	1.14 (1.21)	1.11 (.78)
causal	0.86 (1.21)	0.56 (1.01)
final	0.00	0.56 (.73)
temporal	0.86 (1.07)	1.00 (1.00)
locativo	0.00	0.56 (.88)
modal	0.00	0.11 (.33)
% tot conect	21.83 (13.3)	32.18 (14.4)
tot oración	34.29 (15.2)	33.56 (14.7)

**Tabla 4.** Datos descriptivos de porcentajes de tipos conectores sobre el total de oraciones: subordinación y coordinación.

TIPO CONECTOR	TEL MEDIA (DE)	DT MEDIA (DE)
coordinada	5.29 (4.07)	5.67 (3.04)
subord	2.86 (1.95)	3.89 (1.36)
subord y coord	8.14 (5.67)	9.56 (3.71)

circunstanciales que los TEL (media de 1.11 y 1.67 vs .86 y .86 respectivamente), mientras que los niños con TEL tienen mayor producción de conectores argumentales (media de 2.29 vs 1.89).

Ningún dato es concluyente respecto del uso de conectores dada las bajas frecuencias de cada tipo. Al agrupar los conectores, se ve una tendencia hacia la presencia de un mayor uso de coordinantes que subordinantes, con un dominio de marcadores de encadenamiento.

**Tabla 5.** Datos descriptivos de porcentajes sobre el total de oraciones de conectores subordinados agrupados.

GRUPO SUBORDINADO	TEL MEDIA (DE)	DT MEDIA (DE)
causal	0.86 (1.21)	1.11 (1.27)
circunstancial	0.86 (1.07)	1.67 (1.00)

argumental	2.29 (1.70)	1.89 (1.05)
------------	-------------	-------------

*Causal*= causal consecutivo condicional final; *circunstancial* = temporal locativo modal;  
*argumental* = relativo, completivo

Es importante señalar que, en la mayoría de los estudios publicados, los marcadores de encadenamiento se incluyen o en la categoría de aditivos o conjunciones (*y*), o en la de temporales (*y entonces, entonces*). Su inclusión como marcador de encadenamiento arrojaría una frecuencia artificialmente alta. Por ello es importante separar marcadores de encadenamiento de conectores propiamente dichos (Bedore *et al.*, 2006; Bloom *et al.*, 1980; García Guzmán & Mata, 2012; García Soto & Pérez Pereira, 1996; Halliday & Hasan, 1976; Kuppersmitt, 2004; Liles, 1985; Loureda Lamas, 2000; Peterson & McCabe, 1991; Sebastián & Slobin, 1994).

A modo de ilustración, los siguientes ejemplos muestran los tipos de conectores que ocurrieron con mayor frecuencia (en *italicas*):

### 2.1. Coordinante “pero”

(3) La buscaron en su cuarto *pero* no estaba (13;09DT)

### 2.2. Coordinante “y”

(4) Luego despertaron el niño y el perro y vieron que la rana se había ido (3,09DT)

### 2.3. Subordinantes causales y finales

(5) Se fue para abajo *porque* lo iban a picar (14;07TEL).

(6) Y el perro se subió a una piedra *para* llamarle (57,08DT)

### 2.4. Subordinantes circunstanciales (temporales y locativos)

(7) *Cuando* el niño y el perro se durmieron la rana se escapó (2;08TEL)

(8) Lo correteó *hasta donde* se subió a una piedra (30;09DT)

### 2.5. Subordinantes argumentales (completivos y relativos)

(9) Le dijo a su perro *que* se callara (2;08 TEL)

(10) Hasta *que* de repente llegaron al panal *que* vieron (16;05DT)



## 2.6. Marcadores de encadenamiento y coordinante “y”

En el ejemplo 11 se muestra una secuencia con marcadores de encadenamiento (en *itálicas*) y la misma forma “y” como coordinante (en **negritas** y subrayado). El coordinante sigue una secuencia de eventos sobre un mismo tema y el marcador de encadenamiento sólo liga la narración a nivel discursivo.

(11) No dijo vete.

Más bien se fue.

**Y** dijo “¿me puedes buscar la rana?”

**Y** no la buscó.

**Y** se enojó.

*Y* el perro estaba ahí brincando por las abejas.

*Y* el otro día la ardilla salió **y** dijo “¿en dónde está?” (14;07TEL)

En resumen, las categorías aisladas de conectores tenían frecuencias tan bajas que fue necesario agrupar los conectores en coordinantes y subordinantes para, posteriormente, reunirlos en categorías subordinantes de relaciones específicas como la causalidad, la complementación argumental y la circunstancial, cuyas frecuencias fueron notablemente bajas. Los tipos más frecuentes fueron los aditivos y los marcadores de encadenamiento.

## 3. CONCLUSIONES

En varios trabajos sobre complejidad sintáctica, particularmente de conectores lingüísticos, se ha explicado que el orden de adquisición de los conectores dependerá del nivel de dificultad de los procesos cognitivos que involucra cada uno de ellos (Cain *et al.*, 2005; Fajardo, *et al.*, 2013; Shapiro y Hudson, 1991; Spooren & Sanders, 2008). Desde Bloom *et al.*, (1980) se ha señalado que el orden de adquisición de conectores, por lo menos en inglés, es el siguiente:

aditivos > contrastivos > temporales > causales > adversativos.

Los objetivos iniciales de este trabajo fueron determinar el tipo y frecuencia de conectores en niños con y sin trastorno del lenguaje. Dentro de los pocos estudios con que se cuenta sobre el español o sobre lenguas emparentadas en poblaciones infantiles se ha mostrado un uso temprano de relativas, coordinadas, finales y tem-

porales. A su vez, se ha mostrado una secuencia incremental de aditivos a temporales y, una baja frecuencia de causales y adversativos (Aparici *et al.*, 2001; Alam y Rosenberg, 2013). Barriga (2002) indica que a los 4 años ya hay adversativos, causales y temporales. Otros trabajos han observado el uso temporal de *cuando* desde los 3 años (García Soto, 1996; García Soto & Pérez Pereira, 1997). Se ha marcado la plurifuncionalidad de *que* (Barriga, 2002; Rojas Nieto, 2009; Sebastián y Slobin, 1994). Finalmente, se ha indicado una alta frecuencia de marcadores de encadenamiento en etapas iniciales que disminuye con la edad (García Soto & Pérez Pereira, 1997; Loureda Lamas, 2000; Sebastián y Slobin, 1994). Con los pocos datos existentes sobre el español, aún no queda claro el orden de adquisición de conectores en español, como tampoco hay una discusión de la relación de los conectores con su complejidad cognitiva. Los datos de este estudio (y los demás en este *Dossier*) aportan nueva información sobre el tema.

Para responder a los primeros objetivos del trabajo y dada la baja frecuencia de cada tipo de conector se formaron grupos por funciones sintácticas. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre marcadores, ni tampoco entre grupos; en consecuencia, los datos descriptivos son los únicos pertinentes en este estudio. En la mayoría de los estudios sobre el español, no se ha hecho, la distinción entre formas de encadenamiento y otras funciones de conectores, como tampoco se ha contrastado el uso de conectores de coordinación, subordinación *versus* los de encadenamiento. A veces es difícil discernir en algunos trabajos si los marcadores de encadenamiento están incluidos en las categorías de aditivos y temporales. En este trabajo se separan estos conectores y se muestra que el marcador de encadenamiento es el conector por excelencia hasta los 9 años de edad. Varios autores habían señalado que el dominio completo de los conectores no se logra sino hasta esa edad aunque hay otros conectores que emergen desde los cinco años (García Guzmán & Mata, 2012; García-Soto, 1996; García Soto & Pérez-Pereira, 1996; Sebastián & Slobin, 1994). Los datos de este estudio concuerdan con esos resultados.

Este estudio contrastó conectores subordinantes y coordinantes. Se observó casi el doble de producciones en los coordinantes. La mayoría de esos casos fueron aditivos. Se puede concluir, a partir de estos datos que el primer tipo de conector es el marcador de encadenamiento seguido por coordinantes aditivos. Los tipos de subordinantes más frecuentes son los argumentales seguidos por temporales en ambos grupos de niños. Los usos finales y causales son de baja frecuencia. En general, en esta tarea narrativa hay un uso escaso de subordinantes.

Varios estudios previos han mostrado un uso frecuente de la forma *que* con valores multifuncionales (Barriga, 1986; García Guzmán & Mata, 2012; García-Soto, 1996; García Soto & Pérez-Pereira, 1996; Rojas Nieto, 2009, 2011; Sebastián

& Slobin, 1994). En este trabajo no se encontraron usos de *que* con esta función de encadenamiento, pero sí con las funciones argumentales de relativo y de completo. Es posible que el tipo de *que* descrito en los estudios anteriores se deba a usos dentro de un género conversacional (*y que yo era una princesa*) o de juego, lo cual explicaría su baja frecuencia en una tarea narrativa como la de este estudio. Sin embargo, los datos muestran que los niños con TEL tienen mayor frecuencia de los conectores argumentales (el *que* en este estudio) que los niños con desarrollo típico. Hess y Olguín (2012) encontraron que sus participantes, que son de edades más avanzadas que los niños de este estudio, también tuvieron un uso más productivo de *que*, con función de relativo, frente a adversativos, restrictivos y temporales. Solo los resultados de los niños con TEL coinciden con esos hallazgos. Lo interesante es que el uso del *que* sea predominante en los niños con TEL así como los niños mayores en el estudio de Hess y Olguín. En cambio, los niños de DT, con menor edad que los de Hess y Olguín, usaron más formas adverbiales. Por lo tanto, los datos de este estudio no coinciden con Hess y Olguín porque se esperaría que el *que* también fuera el más frecuente en los niños de DT y no es así. Estas diferencias pueden deberse a que las categorías y funciones establecidas en ambos estudios no coinciden del todo. También se puede deber al método de observación o recolección de datos.

El tercer objetivo del trabajo era diferenciar el uso de conectores en la población típica y en niños con TEL. Los niños con DT tuvieron una frecuencia levemente mayor de conectores subordinados. Ninguna de esas diferencias fue significativa. Sólo una muestra mayor podría corroborar esa tendencia. En cuanto al tipo de conectores subordinantes, los niños de DT tuvieron más producciones causales y circunstanciales que los TEL, mientras que los niños con TEL usaron más conectores argumentales. El uso de conectores causales y circunstanciales fue casi nulo en los niños con TEL y no hubo ocurrencias de finales (causales), ni locativas, ni modales (circunstanciales).

Un factor que caracteriza a la población con TEL es la alta frecuencia de frases agramaticales, principalmente en clíticos y artículos. Se ha reportado menos problema con palabras funcionales (Simón-Cerejido & Gutiérrez-Clellen, 2007; Restrepo, 1998). En Jackson-Maldonado y Maldonado (enviado) se reporta que la omisión y sustitución de palabras funcionales (principalmente preposiciones y escasamente conectores) es similar en niños con y sin TEL. Un análisis de la agramaticalidad de conectores en los datos de este estudio muestra una frecuencia extremadamente baja de producciones agramaticales de este tipo de palabras (sólo 6 ocurrencias del total). Los niños con TEL tuvieron un promedio del 7% de frases agramaticales mientras que los DT tuvieron sólo un 3%. Por lo anterior, se puede

concluir que las diferencias entre niños de DT y TEL se da principalmente en el tipo de conectores y no en que su grado de gramaticalidad.

Un fenómeno interesante que surge de los datos del estudio es el de los marcadores de encadenamiento *y*, *y luego*, *y entonces*, *entonces*. Como se indicó anteriormente, en muchos estudios estas formas no se han considerado por su función y se han incluido como aditivos o temporales. La alta frecuencia de estos marcadores subraya la necesidad de analizarlos como un conector distinto. Es importante señalar que este uso es producto del género discursivo, de la narración. Da una secuencialidad a la historia que no se encontraría necesariamente en estudios basados en géneros conversacionales o en situaciones de juego. Es de interés que el conector aditivo también es de uso frecuente. A partir de estos dos hechos se podría sugerir que la productividad posterior de conectores pudiera derivarse de la base léxica (Tomasello, 2003) que aportan el uso de encadenamiento y el aditivo. Estas bases podrían concatenar usos más plurales de los conectores en etapas posteriores. Esto mismo lo sugiere Rojas Nieto (2009) respecto del *que* con dos formas verbales en situación de juego que sirven de base para la construcción de formas más complejas posteriores.

En conclusión, las tendencias que se observaron en esta muestra en ambos grupos responden a una ocurrencia mayor de marcadores de encadenamiento, seguida de una producción notable de conectores de coordinación en ambos grupos de niños.

Sin embargo, la ausencia de conectores finales, locativos y modales en la población con TEL puede sugerir un rango más amplio de conectores en niños con desarrollo típico en español. Es decir, parece que los niños típicos usan formas conceptualmente más complejas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alam, Florencia. & Rosemberg, Celia Renata. 2013. "El uso de conectores en relatos infantiles de ficción. Diferencias según el contexto interaccional de producción", *Lenguas Modernas* 41: 11-32.
- Álvarez, Alfredo Ignacio. 1999. "Las construcciones consecutivas" en Ignacio. Bosque y Violeta Demonte (eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Tomo 3*. Madrid: Espasa, pp. 3739-3804
- Aparici, Melina, Capdevila, Montserrat, Serra, Miquel., Serrat, Elizabeth. 2001. "Acquisition of complex sentences in Spanish and Catalan speaking children" en Keith Nelson (ed.) *Children's Language Vol. 11*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc, pp. 1-26.
- Bamberg, Michael y Marchman, Virginia. 1991. "Binding and unfolding: Towards the linguistic construction of narrative discourse", *Discourse Processes* 14: 277-305.
- Barriga, Rebeca. 1986. "La producción de oraciones relativas en niños mexicanos de 6 años", *Nueva Revista de Filología Hispánica* 34:108-155.
- Barriga, Rebeca. 2002. *Estudios sobre Habla Infantil en los Años Escolares: Un Solecito Calientote*. México: El Colegio de México.
- Bedore, Lisa y Leonard, Leonard. 2001. "Grammatical Morphology Deficits in Spanish-speaking Children with Specific Language Impairment", *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 44: 905-925.
- Bedore, Lisa, Fiestas, Christine, Peña, Elizabeth y Nagy, Vanessa. 2006). Cross-language Comparisons of Maze Use in Spanish and English in Functionally Monolingual and Bilingual Children. *Bilingualism: Language and Cognition* 9: 233-247
- Bishop, Dorothy. 2014. "Ten Questions about Terminology for Children with Unexplained Language Problems", *International Journal of Language & Communication Disorders* 49(4): 381-415.
- Bloom, Lois, Lahey, Margaret, Hood, Lois., Lifter, Karin., & Fiess, Kathleen. 1980. "Complex Sentences: Acquisition of Syntactic Connectives and the Semantic Relations they Encode", *Journal of Child Language* 7: 235-26
- Brown, Linda, Sherbenou, Rita., Jonshen, Susan. 2000. *TONI-2, Test de Inteligencia No Verbal*. Madrid: TEA
- Cain, Kate. 2003. "Text Comprehension and its Relation to Coherence and Cohesion in Children's Fictional Narratives", *British Journal of Developmental Psychology* 21(3): 335-351.
- Cain, Kate, y Nash, Hannah M. 2011. "The Influence of Connectives on Young Readers' Processing and Comprehension of Text", *Journal of Educational Psychology* 103(2): 429-441.
- Cain, Kate, Patson, Nikole, y Andrews, Leanne. 2005. "Age and Ability Related Differences in Young Readers' Use of Conjunctions". *Journal of Child Language* 32: 877-892.
- Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón. 2012. *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

- Conti-Ramsden, Gina. y Botting, Nicola. 1999. "Classification of Children with SLI: Longitudinal Considerations". *Journal of Speech Language and Hearing Research* 40: 765-777.
- Conti-Ramsden, Gina. y Hesketh, Anne. 2003. Risk markers for SLI: A Study of Young Language Learning Children. *International Journal of Language and Communication Disorders* 38(3): 251-263.
- Conti-Ramsden, Gina., Botting, Nicola., y Faragher, Brian. 2001. "Psycholinguistic Markers for Specific Language Impairment (SLI)", *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42: 741-748.
- Fajardo, Immaculada, Tavares, Gema, Ávila, Vicenta, & Ferrer, Antonio. 2013. "Towards Text Simplification for Poor Readers with Intellectual Disability: When do Connectives Enhance Text Cohesion?", *Research in Developmental Disabilities* 34(4): 1267-1279.
- Fraser, Bruce. 1990. "An Approach to Discourse Markers", *Journal of Pragmatics* 14(3): 383-398.
- French, Leif, y O'Brien, Irena. 2008. "Phonological Memory and Children's Second Language Grammar Learning", *Applied Psycholinguistics* 29: 463-487.
- French, Lucia, y Nelson, Katherine. 1985. *Young children's knowledge of relational terms: Some ifs, ors, and buts. Vol. 19*. New York: Springer Science and Business Media.
- García Guzmán, Antonio, y Salvador Mata, Francisco. 2012. "La Competencia Narrativa de Alumnos de Etnia Gitana, Escolarizados en Educación Primaria. Un Estudio de Caso", *Revista de Investigación en Educación* 10(1): 144-157.
- García Soto, Xosé Ramón. 1996. *Era unha vez un neno... Estudio da evolución da linguaxe de nenos galego-falantes*. Santiago: Sotelo Blanco.
- García Soto, Xosé Ramón & Pérez Pereira, Miguel. 1996. "Evolución de algunas formas de cohesión en narraciones de niños gallegos" en Miguel Pérez Pereira (ed.). *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Santiago de Compostela España: Universidad de Santiago de Compostela*, (pp. 367-377).
- Gutiérrez-Clellen, Vera. 1998. "Syntactic Skills in Spanish-speaking Children with Low School Achievement", *Language, Speech, Hearing Services in the Schools* 29: 207-215.
- Halliday, Michael A. y Hasan, Ruqaiya. 1976. *Cohesion in English*. London/New York: Longman.
- Hess Zimmermann, Karina y González Olguin, Lilia. 2012. "Uso de Marcas de Oralidad en Narraciones de Niños y Adolescentes de Escuela Rural. *Estudios de Lingüística Aplicada* 55: 9-30.
- Hummel, Martin. 2012. *Polifuncionalidad, polisemia y estrategia retórica*. Alemania: Mouton de Gruyter.
- Hunt, Kellog. W. 1970. "Syntactic Maturity in School Children and Adults", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35 (Serial No. 134).
- Jackson-Maldonado, Donna. y Maldonado, Ricardo. (enviado) "Grammaticality in Spanish-speaking Children with Specific/Primary Language Impairment (SLI/PLI)".

- Kaderavek, Joan N., y Sulzby, Elizabeth. (2000). "Narrative Production by Children with and without Specific Language Impairment. Oral narratives and Emergent Readings", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 43(1): 34-49.
- Kamhi, Alan G. 1998. "Trying to Make Sense of Developmental Language Disorders", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 29: 35-45.
- Kuppersmitt, J. 2004. "Form-function Relations in Spanish Narratives: A Comparative Study of Bilingual and Monolingual Speakers" en Sven Strömqvist, y Ludo Verhoeven (eds.) *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, (pp. 395-434).
- Leonard, Larry. 1998. *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Liles, Betty. Z. 1987. "Episode Organization and Cohesive Conjunctions in narratives of Children with and without Language Disorder", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 30(2): 185-196.
- Liles, Betty Z. 1985. "Cohesion in the narratives of normal and language-disordered children", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 28(1): 123-133.
- Liles, Betty Z., Duffy, Robert J., Merritt, Donna y Purcell, Sherry L. 1995. "Measurement of Narrative Discourse Ability in Children with Language Disorders", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(2): 415-425.
- Loban, William. 1976. *Language Development: Kindergarten through Grade Twelve*. (Research Report No. 18). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Loureda Lamas, Oscar. 2000. "Sobre un Tipo de Marcadores Discursivos de Enumeración en el Español Actual", *Revista de Filología Hispánica (RILCE)*, 16.2: 325-342.
- Maldonado, Ricardo. 2010. "Claro: de Objeto Perceptible a Refuerzo Pragmático" en María José Rodríguez Espinera (ed.). *Adjetivos en Discurso. Sobre Emociones, Posibilidades, Certezas y Evidencias*. Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela, pp.61-107.
- Martí Sánchez, Manuel. 2008. *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Madrid: Arco/Libros.
- Martín Zorraquino, María Antonia y Portolés Lázoro, José. 1999. "Los Marcadores del Discurso" en Ignacio Bosque, y Violeta Demonte (eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Tomo 3*. Madrid: Espasa, pp. 4051-4213.
- Martín Zorraquino, María Antonia y Montolio Durán, Estrella. 1988. *Los Marcadores del Discurso*. Madrid: Arco Libros.
- Mayer, Mercer. 1969. *Frog, where are you?* New York: Dial.
- McCabe, Allyssa y Peterson, Carol. 1991. "Linking Children's Connective Use and Narrative Macrostructure en Allyssa McCabe y Carol Peterson (eds.). *Developing Narrative Structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum pp. 29-53.
- Miller, Jon. y Iglesias, Aquiles. 2010. *Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT), Research Version 2010* (computer software). Madison, WI: Salt Software, LLC.
- Millis, Keith. K., y Just, Marcel. A. 1994. "The Influence of Connectives on Sentence Comprehension. *Journal of Memory and Language* 33: 128-147.
- Montolio, Estrella. 2001. *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.

- Norbury, Courtenay F., Tomblin, J.Bruce. y Bishop, Dorothy V.M. 2008. *Understanding Developmental Language Disorders*. New York, NY: Psychology Press.
- Pérez Pérez, Encarna. 1997. "Cohesión y Coherencia en las Narraciones de Niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 17(2): 103-111.
- Peterson, Carol y McCabe, Allyssa. 1991. "Linking Children's Connective Use and Narrative Macrostructure" en Allyssa McCabe y Carol Peterson (eds). *Developing Narrative Structure*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp.29-53.
- Peterson, Carol y McCabe, Allyssa. 1987. "The Connective 'and': Do Older Children Use it Less as They Learn other Connectives?", *Journal of Child Language*, 14: 375-381.
- Plante, Elena. 1998. "Criteria for SLI: The Stark and Tallal Legacy and Beyond", *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 41: 951-957.
- Pons Bordería, Salvador. 1998. *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Portolés, Lázaro, José. 1993. "La Distinción entre los Conectores y otros Marcadores del Discurso en Español", *VERBA* 20: 141-170.
- Purcell, Sherry L. y Liles, Betty. Z. 1992. "Cohesion Repairs in the Narratives of Normal-language and Language-disordered School-age Children", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 35(2): 354-362.
- Rapin, Isabelle y Allen, Doris A. 1983. "Developmental Language Disorders: Nosologic Consideration en Ursula Kirk (ed.). *Neuropsychology of Language, Reading and Spelling*. New York: Academic Press, pp. 155-184.
- Redeker, Gisela. 1991. "Linguistic Markers of Discourse Structure", *Linguistics*, 29: 1139-1172.
- Restrepo, María Adelaida. 1998. "Identifiers of Predominantly Spanish-speaking Children with Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 41: 1398-1411.
- Restrepo, María Adelaida Gutiérrez-Clellen, Vera. 2004. "Grammatical Impairments in Spanish-English Bilingual Children" en Brian Goldstein (ed.) *Bilingual Language Development & Disorders in Spanish-English Speakers*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co., pp. 213-234.
- Rojas Nieto, Cecilia. 2009. "Before Grammar. Cut and Paste in Early Complex Sentences" en John Grinstead (ed.). *Perspectives on Typical and Atypical Hispanic Child Language Development*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 143-174.
- Rojas Nieto, Cecilia. 2011. "La Entrada a la Complejidad y el Uso Lingüístico. Construcciones con Dos Verbos en la Adquisición Temprana del Español" en Cecilia Rojas Nieto y Donna Jackson-Maldonado (eds.). *Interacción y Uso Lingüístico en el Desarrollo de la Lengua Materna*. México, D.F: IIFL-Universidad Nacional Autónoma de México / Universidad de Querétaro, pp. 117-172.
- Sebastián, Eugenia y Slobin, Dan.I. 1994. "Development of Linguistic Forms: Spanish" en Ruth Berman y Dan I. Slobin (eds.). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Assoc., pp. 239-284.
- Schiffrin, Deborah. 1987. *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schourup, Lawrence. 1999. "Discourse markers", *Lingua*, 107(3): 227-265.



- Scott, Cheryl M. 1984. "Adverbial Connectivity in Conversations of Children 6 to 12", *Journal of Child Language*, 11: 423-452.
- Scott, Cheryl M. 1988. Producing complex sentences. *Topics in Language Disorders*, 8: 44-62.
- Semel, Eleanor, Wiig, Elisabeth, Secord, Wayne A. 2006. *Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4) Spanish Edition. Fourth Edition*. New York: Pearson.
- Shapiro, Lauren R., y Hudson, Judith. A. 1991. "Tell me a Make-believe Story: Coherence and Cohesion in Young Children's Picture-elicited Narratives", *Developmental Psychology*, 6: 960-974.
- Shapiro, Lauren R., y Hudson, Judith A. 1997. "Coherence and Cohesion in Children's Stories" en J. Costermans y M. Fayol (eds.). *Processing Interclausal relationships: Studies in the Production and Comprehension of Text*. Mahwah, NJ: Erlbaum pp. 23-48.
- Spooren, Wilbert y Sanders, Ted. 2008. "The Acquisition Order of Coherence Relations: On Cognitive Complexity in Discourse", *Journal of Pragmatics*, 40: 2003-2026. doi:10.1016/j.pragma.2008.04.021
- Stark, Rachel. E. y Tallal, Paula. 1981. "Selection of Children with Specific Language Deficits", *Journal of Speech and Hearing Disorders* 46: 114-122.
- Tomasello, Michael. 2003. *Constructing a Language. A Usage-based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomblin, J. Bruce. 2010. "The EpiSLI Database: A Publicly Available Data Base on Speech and Language", *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 41: 108-117.
- Tomblin, J. Bruce, Records, Nancy L., y Zhang, Xuyang. 1996. "A System for the Diagnosis of Specific Language Impairment in Kindergarten Children", *Journal of Speech and Hearing Research* 39: 1284-1294.
- Tomblin, J. Bruce, Smith, Elaine, y Zhang, Xuyang. 1997a. "Epidemiology of Specific Language Impairment: Prenatal and Perinatal Risk Factors", *Journal of Communication Disorders* 30: 325-344.
- Tomblin, J. Bruce, Records, Nancy L., Buckwalter, Paula, Zhang, Xuyang, Smith, Elaine y O'Brien, Marlea. 1997b. "Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children", *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 40: 1245-1260.
- Verhoeven, Ludo, Aparici, Melina., Cahana-Amitay, Dalia, van Hell, Janet V., Kriz, Sarah, & Viguié-Simon, Anne. 2002. "Clause Packaging in Writing and Speech: A Cross-linguistic Developmental Analysis", *Written Language & Literacy* 5(2): 135-161.

# Conectores Interclausales en Narraciones de Niños y Adolescentes en Edad Escolar

LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE  
*Universidad Nacional Autónoma de México*

---

**RESUMEN:** Este estudio analiza los conectores interclausales, coordinantes y subordinantes, en narraciones de ficción de escolares mexicanos hispanohablantes: 12 de 1° grado de Primaria (6:9 años), 12 de 6° grado (12:2 años), y 12 de 3° grado de Secundaria (14:11 años), para observar el manejo de estos elementos cohesivos en el desarrollo lingüístico en etapas tardías, coincidentes con las etapas escolares.

Los narradores menores usaron un porcentaje alto de conectores coordinantes, principalmente el copulativo *y* (la tercera parte de todos sus conectores). En cambio, los narradores de 6° de Primaria y de 3° de Secundaria recurrieron mayoritariamente a los conectores subordinantes (más del 80% de sus conectores), con una distribución más variada y mayor complejidad sintáctica, sobre todo en subordinación completiva causal y temporal.

**Palabras clave:** conectores, complejidad sintáctica, discurso narrativo, coordinación, subordinación

**ABSTRACT:** This study analyzes interclausal coordinating and subordinating connectors in fictional narratives, in order to find preferences on the use of these cohesive devices during the later language development through three key levels in school-ages.

The samples belonged to Spanish-speaking Mexican students: 12 in 1st grade of elementary school (6;9), 12 from 6th grade (12;2), and 12 from 3th grade of secondary school (14;11).

Younger scholars used a high average of coordinating connectors, in special way copulative connector *y* (third part of all their connectors). Meanwhile, older scholars, 6th grade of elementary school and 3th grade of secondary school, mainly used subordinating connectors (80% of all connectors), which implies more syntactic complexity and diversity, in completive, causal and temporal subordination.

**Key Words:** connectors, syntactic complexity, narrative discourse, coordinating, subordinating,

---

## INTRODUCCIÓN

Entre los estudiosos de la adquisición y el desarrollo del lenguaje más allá de los primeros años infantiles, es decir, en las *etapas tardías del desarrollo* (Karmiloff-Smith 1986; Karmiloff y Karmiloff-Smith 2001; Barriga 2002; Nippold 2004, 2006, 2007), coincidentes con las etapas escolares, es frecuente recurrir a muestras narrativas para observar el estatus de la gramática, el léxico y el desenvolvimiento pragmático de niños y jóvenes (Berman y Slobin 1994; Nippold 2000; Barriga 2002, 2014; Bamberg y Marchman 1991; Bamberg 1997; Berman 2004; Khorounjaia y Tolchinsky 2004; Nippold 2007; Hess Zimmermann y Auza Benavides 2013; Tolchinsky 2014). El éxito de las narrativas dentro de estos estudios se debe, principalmente, a que la tarea narrativa de contar una historia exige el máximo aprovechamiento de la competencia lingüística del narrador, ante la exigencia de entretejer eventos, ubicarlos en tiempo y espacio, describir esos eventos y sus participantes, tanto física como mentalmente.

Dicho aprovechamiento lleva a diferenciar narraciones simples, en las que solamente se dan secuencias de acciones, de narraciones complejas, que mostrarán además evaluación de las actitudes y estados mentales de los personajes (Hutson-Nechkash 2001; McCabe y Peterson 1991; Paul, Hernandez, Taylor, y Johnson 1996; Stadler y Cuming Ward 2005).

Por ello, el estudio del lenguaje construido durante la etapa escolar implica, entre otros aspectos, el desarrollo sintáctico y el efecto del conocimiento de diferentes géneros discursivos en la producción de la sintaxis compleja (Karmiloff-Smith 1986; Scott 1988; Nippold 2000, 2007).

La complejidad sintáctica se adquiere a través del contacto con los contextos discursivos y del análisis metalingüístico que se posibilita en dichos contextos (Nippold 2004); de ahí que el contacto con modelos literarios, principalmente narrativos, impacte en el desarrollo del llamado lenguaje tardío (Cain 2003; Alarcón Neve, 2013; Hess Zimmermann y Prado Servín, 2013).

Diversos estudios sugieren que los niños recurren a distintas estrategias sintácticas para ejecutar una tarea narrativa compleja (Kroll 1977; Nippold 2006), tal es el caso de la habilidad de interrelacionar las informaciones que se suman o se complementan dentro de la construcción de sus discursos. Esto requiere un desa-

rrollo en el manejo de *conectores* que a nivel sintáctico les permita la complejidad requerida en la cohesión discursiva y la coherencia relacional (Sanders 1997; Sanders y Noordman 2000); en el caso de lo que aquí interesa, en el entramado narrativo. En el caso de los niños que están adquiriendo y desarrollando como lengua materna el español, se enfrentan a un interesante paradigma de conectores que les permitirá interrelacionar la información vehiculada por sus cláusulas. Por un lado están los conectores que entrelazan cláusulas a partir de relaciones de orden lógico-semántico (Bogard 2004), implicando una vinculación aditiva (a través de conectores copulativos *y, ni*), o una falta de simultaneidad en el tiempo o el espacio (por medio de conectores distributivos *ora*, o pronombres demostrativos); o bien expresan una oposición (con conectores adversativos *pero, sino que*) o una consecuencia (dada por conectores ilativos *luego, por consiguiente, por lo tanto*), o la exclusión de una situación por otra seleccionada (por medio del conector disyuntivo *o*). Todas estas relaciones lógico-semánticas conjuntan oraciones de un mismo nivel sintáctico, manteniendo relativa independencia entre ellas. Es lo que se conoce como coordinación (Tallerman 1998; Luna Traill, Viguera Ávila y Báez Pinal 2005).

Los ejemplos<sup>1</sup> de (1) muestran cláusulas entrelazadas a través de la coordinación.

- (1) a. El niño abrió el regalo *y* se lo mostró a sus amigos
- b. Todos estaban contentos con el regalo, *pero* René se sentía preocupado por ello [*sic*].
- c. El niño le dijo que se portaba bien *o* no iba con ellos.

En (1a) se vinculan dos acciones que muestran una secuencia en el tiempo; en (1b) se informa de una situación adversa a la otra, a través de la relación entre *Todos estaban contentos con el regalo* versus *René se sentía preocupado por ello*<sup>2</sup> en (1c) se muestra una elección entre dos posibilidades: se porta bien *o* no va con ellos. En todos los ejemplos de (1), la interrelación se da entre cláusulas que se encuentran a un mismo nivel enunciativo y con un mismo estatus sintáctico (Tallerman 1998) por lo que se vinculan coordinadamente.

---

<sup>1</sup> Los ejemplos fueron tomados del corpus de narraciones infantiles de una investigación previa a la aquí seguida: *Adjetivos y adverbios en cuentos generados por niños y adolescentes en edad escolar*, registro en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) FLL-2009-06.

<sup>2</sup> El ejemplo ha sido tomado directamente de la base de datos de la investigación referida en la nota anterior.

En cambio, en los ejemplos en (2) las cláusulas vinculadas se interrelacionan a través de la subordinación de una cláusula que le completa otra función a una principal.

- (2) a. El niño encontró un regalo **que** le había mandado su padre.
- b. **Cuando** saltó la rana, la tortuga se despertó.
- c. El niño buscó a la rana **donde** la había dejado castigada.
- d. El niño se enojó **porque** la rana era muy mala.

En (2a) la cláusula subordinada *que le había mandado su padre* sirve para especificar *un regalo*, que es el objeto de la cláusula principal. En (2b) la cláusula subordinada *cuando saltó la rana* informa sobre el momento en que se realiza el evento de la cláusula principal (*la tortuga se despertó*). En (2c), a través de la cláusula subordinada *donde la había dejado castigada*, se logra ubicar locativamente la acción de buscar, codificada en la cláusula principal, y en (2d), la cláusula subordinada, *porque la rana era mala*, aporta información sobre la causa por la que se da el evento de la principal, *el niño se enojó*.

Con lo hasta aquí expuesto, se puede ver que la exigencia de la cohesión y coherencia discursiva está estrechamente relacionada con la complejidad sintáctica y semántica, también identificada como complejidad gramatical, y que esta, a su vez, necesita de conectores coordinativos y subordinantes entre las cláusulas. Precisamente, el estudio de esa complejidad ha sido de especial interés para los adquisiciónistas y psicolingüistas porque da información sobre diferentes fases del desarrollo del lenguaje, tanto típico como atípico (Jackson-Maldonado y Maldonado 2015). Muchos de esos estudios se han concentrado en el aumento de dicha complejidad a partir de distintos tipos de estructuras usadas por niños de distintas edades (Alarcón Neve y Auza Benavides 2015). Desde los cuatro años, los niños son capaces de reportar acciones de la vida cotidiana o acontecimientos que observan en su vida diaria, pero es cuando comienzan su educación primaria, entre los seis y los siete años de edad, que podrán utilizar diferentes construcciones gramaticales para cumplir con demandas escolares cada vez más elaboradas (Barriga 2002; Nippold 2007), entre las que se encuentra el discurso narrativo monologado, en el que se requiere construir no solo la secuencia de acciones, sino también los escenarios locativos y temporales, así como el paisaje de la conciencia de los personajes (Bruner 1994; Bocaz 1996, 1998; Neira 2008). Los estudios sobre el desarrollo narrativo han demostrado que tanto la edad como la experiencia con el lenguaje favorecen esta habilidad, por lo que los niños escolarizados se convierten en mejores narradores, generando patrones de complejidad léxica y sintáctica (Barriga 1990, 2002; Botting 2002; Alvarado, Guerrero, Hess y Vernon 2011; Hess Zimmerman y

González Olguín 2013) para coordinar, sintonizar y ajustar el contenido, forma y función de su lenguaje dirigido a su interlocutor (Alarcón Neve y Auza Benavides 2015). Lo anterior implica un mejor uso de distintos recursos lingüísticos que forman parte del nivel microestructural de la competencia narrativa, que es lo que se ha venido aludiendo como complejidad gramatical, compuesta por diferentes índices, tales como la cantidad global de palabras, la cantidad de palabras distintas, la coordinación y la subordinación, entre otros. Es en estos dos últimos índices donde el estudio de los conectores juega un papel fundamental (Barriga 1990, 2002; Hess Zimmermann y González Olguín 2013).

El objetivo principal del trabajo que aquí se presenta es analizar la frecuencia y variedad de los tipos de conectores coordinantes y subordinantes de cláusulas en muestras narrativas generados por niños y jóvenes de tres grados escolares considerados como claves en la Educación Básica: el inicio y final de la Escuela Primaria y el final de la Escuela Secundaria, que es la conclusión de ese periodo escolar básico. Este propósito se enmarca en la necesidad de indagar más acerca del desarrollo del lenguaje en etapas tardías, específicamente, el desarrollo de la complejidad sintáctica y su aprovechamiento en el discurso narrativo. Para ello, se identificaron los tipos de conectores empleados por los participantes en la tarea de contar un cuento oralmente, a partir de una historia dada en ilustraciones. Se establecieron los conectores más usados a partir del grado de escolaridad con el fin de valorar si los cambios en el manejo y la diversidad conectores evidencian desarrollo en la complejidad sintáctica y la cohesión narrativa que logran los escolares a lo largo de los nueve años del periodo de educación básica, que en México corresponde a las edades entre 6 y 15 años.

A continuación el lector encontrará, en el segundo apartado, una revisión sucinta de lo que se ha dicho acerca de los conectores entre cláusulas dentro del entramado narrativo y, en el tercer apartado, lo que se ha estudiado en cuanto a su papel en el desarrollo del lenguaje tardío. Posteriormente se expone la metodología de investigación, donde se describe a los participantes, el procedimiento y las unidades y categorías de análisis. En el quinto apartado se presentan y discuten los resultados. Finalmente, se brindan las conclusiones más relevantes del estudio.

## 1. CONECTORES INTERCLAUSALES DENTRO DEL ENTRAMADO NARRATIVO

La interpretación de los hechos dentro de la narración se complementa con la orientación espacial y locativa, con la descripción, con la evaluación del actuar y del comportamiento de los participantes, y con el establecimiento de planos para las

secuencias narrativas y sus escenarios (Labov y Waletzky 1967; Bamberg y Marchman 1991; Segal, Duchan y Scott 1991; Segal y Duchan 1997; Tolchinsky 2014).

Esos planos narrativos se explican a partir de la propuesta de Bruner (1994) en cuanto a la construcción de un *paisaje dual*, es decir, dos paisajes simultáneos que se integran en la narración. Uno de ellos es el paisaje de la acción, constituido precisamente por la secuencia de acciones; el otro es el paisaje de la conciencia, dado por la expresión de lo que piensan, saben o sienten los agentes de las acciones.

Para lograr la integración de ambos paisajes se requiere, por un lado, que el narrador sea capaz de atribuir a sus personajes los estados mentales que experimentarían él mismo ante determinadas situaciones de la secuencia narrativa –lo que implica la comprensión de la mente (Bocaz 1996; Neira, 2008)–; por otro lado, ese narrador debe contar con una competencia lingüística suficiente para entretener las ideas a través de una elaborada complejidad sintáctica.

El proceso cognitivo de la narración obliga a construir una jerarquía de esquemas mentales que permita darle coherencia y cohesión a lo que se está narrando (Halliday y Hasan, 1976; Calsamiglia y Tusón 2007). La coherencia se encarga de dar estabilidad y consistencia temática al texto, a través del contenido, del esquema de organización y del anclaje enunciativo (protagonistas, tiempo y espacio), así como de las inferencias que se logran activar por parte de quien interpreta dicho texto. Dentro de la coherencia, la cohesión es una de sus propiedades, referida a las relaciones particulares y locales que el hablante establece entre elementos lingüísticos, tanto los que remiten unos a otros, como los que tienen la función de conectar y organizar las unidades dentro del texto (Calsamiglia y Tusón 2007; Hess Zimmermann y González Olguín 2013). Las conexiones que presentan las cláusulas para engarzarse entre sí permiten un flujo de información. Montolío (2001) asegura que dicho mecanismo de conexión está basado principalmente en el uso de *conectores*, los cuales denotan las relaciones existentes entre dos palabras, dos sintagmas o dos cláusulas, juntándolos o enlazándolos siempre gramaticalmente, aunque a veces signifique contrariedad o separación de sentido entre ellos. Gili Gaya (1972: 326) señala que, en ocasiones, “los conectores no son ya signo de enlace dentro de un periodo, sino que expresan transcripciones o conexiones mentales que van más allá de la oración.”

Para Montolío (2001), los conectores funcionan en un discurso como “balizas”. Originalmente, una baliza es una señal fija o móvil que se pone de marca para indicar lugares peligrosos o para orientación del navegante. Metafóricamente, los conectores son balizas que un productor eficaz va distribuyendo a lo largo de su discurso, a fin de que su receptor siga “sin esfuerzos ni dificultades el camino interpretativo trazado” por el emisor (Montolío 2001: 175). Dentro de una narra-

ción, esas *balizas* ayudan a marcar la trayectoria narrativa de los distintos personajes en el entramado del paisaje dual (Bruner 1994).

Como ya se advirtió en la introducción, el español cuenta con una vasta cantidad de conectores que pueden clasificarse en conectores coordinantes y conectores subordinantes.

Existen cinco tipos de conectores que funcionan para relaciones de coordinación (Luna Traill, Viguera Ávila y Báez Pinal 2005; Grijelmo 2006), lógico-semánticas (Bogard 2004): 1) copulativos (*y, ni*), 2) adversativos (*pero*), 3) disyuntivos (*o*) 4) distributivos (*ora, ya*) 5) ilativos (*por lo tanto, así que*).

En contraste, se tienen doce tipos de conectores para las relaciones de subordinación (Grijelmo 2006): 1) causales (*porque, ya que*), 2) comparativos (*tanto, como*), 3) completivos (*que*), 4) concesivos (*aunque*), 5) condicionales (*si*), 6) continuativos (*pues, dado que*), 7) consecutivos (*así que*), 8) finales (*para*), 9) temporales (*cuando, mientras*), 10) locativos (*donde*), 11) modales (*como*), y 12) relativos (*que, el cual, cuyo*).

Los conectores en sí no garantizan ni la conexión ni la coherencia de un texto si entre los elementos conectados no es posible establecer una relación lógica. Por ello, en el ámbito del desarrollo del lenguaje, resulta interesante conocer cómo es que los niños y jóvenes van dominando el manejo de estos conectores, de manera que puedan coordinar y subordinar sus cláusulas dentro de producciones discursivas más complejas y elaboradas (Miller 2006). Esto es lo que se verá en el siguiente apartado.

## 2. LOS CONECTORES INTERCLAUSALES EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE TARDÍO

Muchos estudios sobre la adquisición del lenguaje infantil se han centrado en el análisis del aumento de la complejidad sintáctica en edades muy tempranas, cuando los niños se vuelven capaces de reportar acontecimientos de su vida diaria, mucho antes de que su lenguaje se vea impactado por la escolarización (Bowerman 1972; Diesel 2004; Rojas 2011). Sin embargo, en el inicio de la etapa escolar, los niños, entre los seis y los siete años de edad, se adentran en contextos académicos que les exigen cumplir tareas escolares que requieren de construcciones gramaticales cada vez más complejas. Debido a esas demandas lingüísticas, se espera un incremento de la formulación e integración de lenguaje complejo (Barriga 2002; Menyuk y Brisk 2005; Brisk 2008; Alvarado, Calderón Guerrero, Hess Zimmermann y Vernon 2011).



En las últimas décadas ha surgido un gran interés en el seguimiento del desarrollo del lenguaje tardío a través del análisis sobre muestras del lenguaje de niños y jóvenes adolescentes (Hickmann y Hendriks 1999; Nippold 2000, 2004, 2006, 2007; Barriga 2002; Berman 2004; Khorounjaia y Tolchinsky 2004; Alarcón Neve, Guzmán Molina y Jackson Maldonado 2011; Hess Zimmermann y Godínez López 2011; Hess Zimmermann y González Olguín 2013; Hess Zimmermann 2014; Tolschinsky 2014). Esta indagación ha permitido observar diferencias trascendentales entre lo que se desarrolla en edades tempranas y lo que se logra en los años posteriores, evidenciando cómo el lenguaje se torna más complejo y refleja un trabajo cognitivo mucho mayor. Por ejemplo, en la producción de los niños pequeños se encuentran balizas gramaticales para una incipiente interconexión de cláusulas, sobre todo los conectores *y*, *que* y *porque* (Segal y Duchan 1997; Barriga 2002; Alarcón Neve y Auza Benavides 2015), sin embargo, en la producción de los niños mayores aparecen estructuras gramaticales más complejas, extensas y elaboradas, que se ajusten a sus requerimientos escolares, tanto en la comunicación hablada como en la escrita (Loban 1976; Tolchinsky 2004; Nippold 2007;). Aparecen las cláusulas subordinadas adjetivas (Shapiro y Hudson 1991; Cain 2003; Colma, Peñalosa y Fernández 2007), y se incrementa en el vocabulario de los niños la diversidad de tipos y funciones de los conectores.

En el caso concreto del español, existen evidencias sobre esos cambios en el desarrollo sintáctico en el español a partir de los 7 años (Gili-Gaya 1972; Gutiérrez-Clellen y Hofstetter 1994; Véliz, Muñoz y Echeverría 1985; Véliz 1988). También se ha estudiado lo que niños mayores, de 11-12 años, y adolescentes de 14 y 15 años, logran con sus conectores y si los usan de manera convencional o no (Hess Zimmermann y González Olguín 2013). Al respecto, Barriga (2002) afirma:

La característica más interesante de los nexos es que, frente a otras estructuras sintácticas cuyo desarrollo es evidentemente perceptible, tan sólo al observar la gradual expansión de sus constituyentes, como sucede con la frase sustantiva, por ejemplo, los nexos son palabras fijas que permanecen sin cambio formal desde su aparición y, sin embargo, se encargan de marcar y matizar distintos tipos de relación sintáctica –ya de coordinación, ya de subordinación–, y por ende de relación semántica: ilación, causalidad, adversación, finalidad, condicionalidad, que implican una menor o mayor complejidad estructural y conceptual en las construcciones (Barriga 2002: 188)

En la presente investigación se analiza y compara cómo niños y jóvenes que cursan tres momentos claves de la Educación Básica en México (el inicio y final de la Escuela Primaria y el final de la Escuela Secundaria), usan su conoci-

to sintáctico dentro del discurso narrativo para el engarzamiento de cláusulas, a través de conectores coordinantes y subordinantes, dentro de una tarea narrativa específica: la generación de cuentos con base en historias presentadas en imágenes –tarea recurrentemente usada para el estudio del lenguaje infantil (Berman y Slobin 1994)–. La finalidad es aportar mayor conocimiento acerca del desarrollo del manejo de conectores en el entretejido narrativo y evidenciar lo que al respecto logran productores de distintos niveles escolares.

### 3. METODOLOGÍA

El presente estudio forma parte de un proyecto de investigación mayor, en el que se analizan las estrategias lingüísticas para evaluar estados y acciones dentro de narraciones de escolares mexicanos (Alarcón Neve 2012; Maya Ruiz 2014).

Para lo que aquí se está exponiendo, el objetivo principal es valorar comparativamente cómo usan su conocimiento sintáctico dentro del discurso narrativo para el engarzamiento de cláusulas, niños y adolescentes escolarizados. Para ello, se estudia el manejo convencional y no convencional de conectores coordinantes y subordinantes por parte de narradores de tres niveles claves de la Educación Básica en México. Para alcanzar ese objetivo principal, se establecen como objetivos más específicos:

- a) identificar los tipos de conectores empleados por los participantes en la tarea de contar un cuento oralmente, a partir de una historia dada en ilustraciones.
- b) analizar la frecuencia y variedad de los tipos de conectores coordinantes y subordinantes.
- c) establecer los conectores más usados a partir del grado de escolaridad con el fin de valorar si los cambios en el manejo y la diversidad de conectores evidencian desarrollo en la complejidad sintáctica y la cohesión narrativa a lo largo del periodo de educación básica, entre 6 y 15 años.

#### 3.1. Participantes

Las muestras narrativas que sirven de corpus para el estudio fueron generadas por 36 participantes: 12 niños de 1º grado de Primaria (1oP) (6 niñas y 6 niños, de 6;9

años); 12 niños de 6° grado de Primaria (6oP) (6 niñas y 6 niños, de 12;2 años), y 12 jóvenes de 3° grado de Secundaria (3oS) (6 mujeres y 6 hombres, de 14;11 años).

Los niveles escolares elegidos son considerados momentos claves del desarrollo escolar porque se trata del inicio (1° grado) y el final de la Escuela Primaria (6° grado), así como el final de la Escuela Secundaria, que es también la conclusión de la Educación Básica en México. Además, en estudios de la adquisición de lenguaje tardío se ha visto que en coordinación y subordinación sintáctica “de los seis años en adelante se encuentra una gama posible de relaciones” (Barriga 2002: 191).

Todos los participantes estudiaban en escuelas públicas urbanas y céntricas de la ciudad de Querétaro, y fueron escogidos como estudiantes promedio con base en los resultados de la prueba nacional que se aplicaba en ese entonces<sup>3</sup>. El nivel socioeconómico de los participantes se considera medio/ medio bajo.

### 3.2. Procedimiento

Las muestras consisten en monólogos narrativos recolectados a través de una tarea semi-controlada en la que se presentaba una historia contada en ilustraciones y sin texto alguno (Berman y Slobin 1994). A los participantes se les decía que se estaba coleccionando cuentos contados por niños para que *otros niños* los escucharan (para los de la Escuela Secundaria, *otros jóvenes*), y se les aclaraba que los que iban a escuchar no tendrían las imágenes por lo que cada narración “en palabras” tenía que ser lo más completa posible. Los participantes observaron la secuencia de las imágenes del libro titulado *One Frog too many* (Mayer y Mayer 1975), de principio a fin, y una vez que se consideraban listos, contaron verbalmente la historia apoyados en la secuencia de ilustraciones.

Para la recogida de datos se contó con el apoyo de las direcciones de cada escuela, que facilitaron la biblioteca escolar o la sala de maestros. Cada participante acudió a la entrevista de manera individual. La sesión duraba alrededor de 20-25 minutos.

### 3.3. Preparación de la base de datos

Las transcripciones se llevaron a cabo siguiendo la propuesta de Berman y Slobin (1994). Así, la unidad básica de análisis fue la cláusula: cualquier unidad que contenga un predicado unificado que expresa una sola situación, ya sea actividad, evento o estado. En esta definición se incluyen predicados constituidos por verbos finitos

---

<sup>3</sup> Se trata de la prueba ENLACE para la evaluación de la materia de Español, que la SEP aplicaba a las escuelas de Educación Básica, tanto públicas como privadas.

o no finitos, así como adjetivos predicativos o predicados nominales que evidencian un verbo copulativo elidido. Esta definición se completa con la propuesta de Tallerman (1998): cada unidad que tiene un núcleo predicativo (un predicado y sus argumentos) con una especificación de tiempo/aspecto/modo y una especificación de polaridad (positivo/negativo). Opcionalmente, la cláusula puede contener adjuntos de varios tipos (frases adverbiales y/o preposicionales funcionando como modificadores, o frases adjetivales y verbales funcionando como predicados secundarios).

Se registraron las cláusulas que estaban relacionadas por coordinación y las cláusulas subordinadas. Se realizó un conteo general de todas las cláusulas producidas, de la ocurrencia y tipos de conectores presentes en dichas muestras. Los datos descriptivos se obtuvieron cuantificando frecuencias absolutas de tipos de conectores y sus ocurrencias de los mismos, tanto usos convencionales como no convencionales, tal y como se muestra en (3):

(3) el niño {se sin} se sintió bueno **y de que** {la} le había traído un regalo

En (3) la cláusula subordinada introducida por el conector *y de que* es una cláusula subordinada, que bien podría haber sido introducida con *porque*. En el registro se contabiliza como un conector subordinante causal.

Las cuantificaciones se valoraron en porcentajes en relación con el total de cláusulas por muestras de cada nivel escolar, a fin de que las comparaciones entre los distintos grupos realmente puedan interpretarse en su magnitud.

La categorización de los conectores se ajusta principalmente a la propuesta de Grijelmo (2006), y se complementa con la información sobre oraciones coordinadas en Luna Traill, Vígueras Ávila y Báez Pinal (2005). En la Tabla 1 se presenta la clasificación de los conectores coordinantes, y en la Tabla 2 se muestra la clasificación de conectores subordinantes.

**Tabla 1** Listado, definición y ejemplos de la clasificación de conectores coordinantes con base en Grijelmo 2006.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
<b>Copulativo</b>	Coordina aditivamente una oración con otra, encadena oraciones (secuencia lógica).	Ni tengo casa ni soy arquitecto Estudio por las mañanas y trabajo por las tardes
<b>Adversativo</b>	Denota oposición o diferencia entre la proposición que precede y la que sigue; relaciona una idea positiva a una negativa.	<i>Hemos jugado como nunca pero hemos perdido como siempre</i>

<b>Disyuntivo</b>	Une palabras y oraciones en las que se da una oposición que conduce a optar, a elegir o a excluir.	<i>O vienes ya, o voy a buscarte</i>
<b>Distributivo</b>	Sirve para referirse alternativamente a las palabras afectadas por el conector; en este caso no se aprecia una oposición entre una parte y otra, sino alternancia y equilibrio.	<i>Ora me daba una patada, ora me daba un manotazo</i>
<b>Ilativo<sup>1</sup></b>	Enuncia una ilación, explicación o consecuencia en relación con lo que anteriormente se ha manifestado.	<i>Tenía miedo, así que huyó</i>

**Tabla 2** Listado, definición y ejemplos de la clasificación de conectores subordinantes con base en Grijelmo 2006.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
<b>Causal</b>	Enlaza una oración principal que ha sucedido por causa de lo que se cuenta en la oración subordinada.	<i>Fui a ver esa película <b>porque</b> me la sugirieron</i>
<b>Consecutivo<sup>2</sup></b>	Une oraciones en las cuales una es el resultado de la otra.	<i>Me has mentado, <b>luego</b> ya no te creo</i> <i>Sonríe <b>pues</b> has conseguido todo</i>
<b>Comparativo</b>	Compara la igualdad, inferioridad o superioridad respecto a la proposición principal.	<i>Canta <b>mejor que</b> actúa</i> <i>Me engañó <b>tanto como</b> quiso</i>
<b>Completivo</b>	Conecta la oración principal con otra que hace las funciones propias de un sustantivo (sujeto, complemento directo, complemento indirecto).	<i>Me gustaría <b>que</b> viniera al cine</i> <i>Dijo <b>que</b> no irá</i> <i>Le preguntaré <b>si</b> irá al cine</i>
<b>Concesivo</b>	Señala una consecuencia no esperada ni deseada, o menos lógica que las anteriores; una complicación más que una implicación, que no impide el cumplimiento de la proposición principal.	<i>No te he mentado <b>aunque</b> tenía ganas de hacerlo.</i>

<b>Condicional</b>	Verifica alguna circunstancia. La idea principal necesita la idea secundaria para convertirse en real, y necesita de conector condicional también.	<i>Te perdonaré <b>si</b> me invitas a cenar</i>
<b>Final</b>	Denota el fin u objetivo de lo manifestado en la oración principal.	<i>Estudiaré mucho <b>para</b> pasar el examen</i>
<b>Temporal</b>	Establece entre dos oraciones una relación de tiempo.	<i>Me alegré sinceramente <b>cuando</b> supe la noticia</i>
<b>Locativo</b>	Introduce proposiciones que señalan el lugar donde se realiza lo indicado en la oración principal.	<i>Dejó el paquete <b>donde</b> me indicaste</i>
<b>Modal</b>	Introduce proposiciones que señalan la manera como se realiza lo indicado en la oración principal.	<i>Tal vez sea <b>como</b> tú dices Arréglalo <b>como</b> te enseñaron</i>
<b>Relativo</b>	Encabeza oraciones subordinadas con antecedente explícito o implícito, y puede referirse tanto a personas como a cosas.	<i>Hombre <b>que</b> trabaja prospera El regalo <b>que</b> recibió es muy hermoso</i>

#### 4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados en dos grandes secciones: primeramente se analizan y discuten los conectores, tanto coordinantes como subordinantes, registrados en cada uno de los tres grupos escolares considerados. En un segundo momento, la descripción y discusión se enfoca al análisis de los distintos tipos de conectores registrados a lo largo de toda la muestra.

##### 4.1. Comparación de los resultados generales a partir del nivel escolar

En la Tabla 3 se ofrecen las características generales de las tres muestras narrativas con las que se ha trabajado, a partir del total de cláusulas que constituye a cada una de ellas (Slobin y Berman 1994; Tallerman 1998), así como el total de conectores registrados en cada muestra y la diversidad encontrada.

Como se puede observar en esta Tabla, los jóvenes adolescentes de 3°S produjeron una mayor cantidad de cláusulas que los demás participantes (un total de 933), con un promedio de 77.75 cláusulas por cuento. De acuerdo con la ANOVA aplicada a estos resultados, existe una diferencia significativa entre el promedio

**Tabla 3** Media, desviación estándar y rango con respecto al total de cláusulas, total de conectores y diversidad de conectores en las 12 producciones de cada grupo.

GRUPO	ESTADÍSTICA	TOTAL DE CLÁUSULAS	TOTAL DE CLÁUSULAS CON CONECTOR	TOTAL DE CONECTORES DIFERENTES
1° P	Totales	670	159	64
	Media	55.83	13.25	5.33
	D. E.	19.68	5.76	1.92
	Rango	34-93	5-24	3-8
6° P	Totales	618	189	72
	Media	51.5	15.8	6
	D.E.	3.30	5.35	1.95
	Rango	47-57	7-25	2-10
3° S	Totales	933	335	99
	Media	77.75	27.92	8.25
	D. E.	25.46	11.99	1.87
	Rango	45-129	10-61	4-11

total del número de cláusulas producidas por los narradores de Escuela Secundaria y los de Primaria ( $f(2,33) = 6.24$ ;  $p < 0.05$ ). Lo anterior era esperado con base en la diferencia de edad, pero sobre todo de escolaridad del tercer grupo con respecto a los otros dos. Lo sorprendente es que los niños de 1°P produjeron más cláusulas que los de 6°P ( $670 > 618$ ); sin embargo, el promedio de cláusulas por cuento en estos dos grupos es bastante similar: 55.83 en la muestra de 1oP y 51.5 en la muestra de 6oP. No obstante, la producción más corta sí se encuentra en la muestra de 1oP (sólo 34 cláusulas), mientras que la producción más larga se halla en la muestra de los de 3°S (129 cláusulas).

El análisis cuantitativo del registro de cláusulas con conectores tanto coordinantes como subordinantes es muy similar dentro de las producciones de 1°P y 6°P, 159 y 189, respectivamente. En cambio, estos resultados difieren de lo encontrado en la producción de los de los jóvenes de 3°S, quienes prácticamente duplicaron la cantidad de cláusulas con conector. Según estos datos y de acuerdo con la prueba ANOVA aplicada a estos resultados, existe una diferencia significativa ( $f(2,33) = 9.87$ ;  $p < 0.05$ ).

En contraste con esa diferencia significativa en cuanto a la cantidad de conectores interclausales, la diversidad registrada en cuanto a tipos de conectores entre la producción de los tres grupos no es grande (64 conectores distintos en la muestra

de 1oP, 72 en la de 6oP y 99 en la de 3oS). Sobre esta diversidad se abundará en la siguiente sección.

#### 4.2. Análisis y discusión de los conectores coordinantes

Respecto del uso de conectores para coordinar cláusulas, es decir, para establecer relaciones de orden lógico-semántico (Bogard 2004), en la Tabla 4 se observa que los niños de 1°P produjeron un total 73 conectores coordinantes, lo que equivale al 46% del total de sus 159 conectores interclausales; en cambio, los niños de 6oP produjeron un total de 36 conectores coordinantes, que son el 19 % del total de sus 189 conectores interclausales; en la muestra de los narradores mayores se registraron 41 conectores coordinantes, lo que equivale al 12% del total de sus conectores interclausales. Se puede ver que el uso de conectores coordinantes por parte de los niños que finalizan su Escuela Primaria está cerca de lo que hacen los jóvenes que concluyen la Educación Básica, contrastando con la manera en que los niños que inician la Escuela tratan de interconectar sus cláusulas en una tarea como la que en este estudio se les ha pedido.

**Tabla 4** Porcentaje de conectores coordinantes dentro del total de conectores usados por cada grupo.

GRUPO	TOTAL DE CONECTORES	CONECTORES COORDINANTES	COPULATIVOS	ADVERSATIVOS
<b>1° P</b>	<b>159</b>	73 (.46)	49 (.31)	24 (.16)
<b>6° P</b>	<b>189</b>	36 (.19)	8 (.04)	28 (.15)
<b>3° S</b>	<b>335</b>	41 (.12)	11 (.03)	30 (.09)

Además, en ese alto porcentaje de conectores coordinantes de la muestra de 1oP, en la Tabla 4 se observa que en su mayoría son conectores copulativos (el 31% del total de los conectores interclausales), lo que contrasta drásticamente con la baja presencia registrada en la muestra de los otros dos grupos: en la de 6oP apenas son el 4% del total de conectores interclausales y en la de 3oS son el 3%. Los conectores coordinantes adversativos muestran un uso más homogéneo a lo largo de las tres muestras; como se ve en la Tabla 4, tienen una presencia que fluctúa del 16 al 9%, encontrándose el porcentaje mayor también en la muestra de los niños más pequeños.

Estos resultados pueden indicar que los conectores coordinantes son los más fáciles de usar en las primeras etapas de escolarización, lo que sorprendería dado que las relaciones de coordinación implican una vinculación lógica-semántica que se esperaría de nivel más complejo. Así que lo más probable es que los niños más pequeños estén recurriendo a la *polifuncionalidad nexual* que Barriga (2002: 192-193) encontró en su estudio, y lo cual coincidió con lo visto por Gili Gaya (1972).



Precisamente, conectores como *y* (copulativo) y *pero* (adversativo) fueron encontrados en producciones de niños de cuatro, seis y ocho años para marcar diversos tipos de relaciones, incluso subordinantes (Barriga 2002: 193). Es posible, entonces, que sea por ello que los narradores menores del presente estudio hayan recurrido en un alto porcentaje a los conectores coordinantes (46% del total de conectores) al querer entrelazar ideas en el contexto narrativo al que fueron expuestos.

Al igual que los resultados obtenidos en el estudio de Hess Zimmermann y González Olguín (2013), en la presente investigación se registraron solamente conectores coordinantes copulativos y adversativos. A continuación se revisará lo encontrado en cuanto a la diversidad de conectores coordinantes y se darán ejemplos de su uso.

La Tabla 5 enlista los conectores coordinantes registrados a lo largo de las tres muestras. Se puede constatar que efectivamente los niños de 1ºP produjeron cláusulas copulativas haciendo uso de una mayor variedad de conectores que los participantes de 6ºP y de 3ºS.

**Tabla 5** Tipos de conectores coordinantes registrados en las muestras de los tres grupos.

TIPO DE CONECTOR	GRUPO		
	1º P	6º P	3º S
<b>Adversativo</b>			
<b>Copulativo</b>	<i>pero, y, pero entonces</i>	<i>pero, y</i>	<i>pero, y, mas sin embargo, sino</i>
	<i>y, y también, y entonces</i>	<i>y</i>	<i>y</i>

En (4) se brindan ejemplos de conectores coordinantes copulativos tomados de las tres muestras analizadas:

- (4) a. y le gustó **y entonces** {el} al perro también. [1oP, narradora]  
 b. al sapo se le ocurrió {su um} agarrar su pata **y** lanzarlo [6oP, narrador]  
 c. corrió **y** bajó las escaleras de su casa [3oS, narradora]

En (5) se dan ejemplos de conectores coordinantes adversativos:

- (5) a. y entonces el perro se la quería comer **pero entonces** el niño no le dejó [1oP narradora]  
 b. y la estaba buscando en el agua **pero** no la encontró [6oP, narradora]  
 c. esa misma tarde el niño salió a buscar a la rana por todo el pantano **pero** no tuvieron ningún rastro de ella [3oS, narrador]

### 4.3. Análisis y discusión de los conectores subordinantes

Para el uso de conectores en la subordinación de cláusulas, se esperaba que los jóvenes de 3°S produjeran el porcentaje más altos con respecto a la aparición de conectores subordinantes en comparación con los otros dos grupos de participantes porque en estudios sobre complejidad sintáctica se ha visto que la subordinación es un indicador de desarrollo lingüístico (Bowerman 1972; Gutiérrez-Clellen y Hoffstetter 1994; Véliz, Muñoz y Echeverría 1985; Gutiérrez-Clellen 1998; Diessel 2004; Colma, Peñaloza y Fernández 2007; Alarcón Neve y Auza Benavides 2015), sin embargo, sorpresivamente, los niños de 6°P también mostraron un alto porcentaje de conectores subordinantes. Así se tiene que en la muestra de los jóvenes de 3oS el 88% (294 del total de 335 conectores interclausales) son subordinantes y la de 6oP, el 80% (153 del total de 189). En la muestra de los narradores más pequeños, los conectores subordinantes abarcan el 54% (86) del total de sus 159 conectores interclausales.

En la Tabla 6 se presentan los cinco tipos de conectores subordinantes que registraron más de diez ocurrencias dentro de las tres muestras.

En la Tabla 6 se puede apreciar que los conectores para engarzar cláusulas completivas encabezan el listado de los más usados tanto por los narradores de 6oP (el 22% del total de los conectores interclausales en dicha muestra) como por los de 3°S (el 20% del total de conectores en esta muestra), pero en la muestra de los niños de 1°P, los conectores causales son tan usados como los completivos (14-13 %).

**Tabla 6** Porcentaje de principales conectores subordinantes dentro del total de conectores usados por cada grupo.

GRUPO	TOTAL DE CONECTORES	CONECTORES SUBORDINANTES	COMPLETIVO	TEMPORAL	CAUSAL	CONSECUTIVO	RELATIVO
1° P	159	86 (.54)	21(.13)	8 (.5)	22 (.14)	18 (.11)	7 (.4)
6° P	189	153 (.81)	41 (.22)	37 (.20)	28 (.15)	11 (.6)	24 (.13)
3° S	335	294 (.88)	66 (.20)	65 (.19)	46 (.14)	31 (.09)	40 (.12)

Precisamente, en el uso de conectores causales los participantes de los tres niveles escolares mostraron un comportamiento bastante similar, no así con los conectores consecutivos, usados en una proporción mayor por los narradores de 1°P (11% del total de sus conectores interclausales), que por los otros dos grupos (véase Tabla 6).

La importante presencia de conectores subordinantes completivos puede deberse a que el material de elicitación empleado provoque que los narradores utilicen muchos verbos de habla y percepción que obligan a recurrir a cláusulas completivas, como en (6):

- (6) a. y dijo **que** {n\_} no se subía {a} a la tortuga [1oP, narradora]
- b. y viendo **lo que** había hecho [6oP, narradora]
- c. y ve **que** la ranita – mayor por fin acepta a la ranita pequeña [3oS, narradora]

En otros estudios se ha constatado que el tipo de tarea narrativa condiciona la aparición de determinados conectores (Barriga 2002: 195). Algo parecido sucede con la producción de cláusulas causales, como en (7):

- (7) la otra rana se fue muy celosa **porque** había salido otra rana [6oP, narradora]

En cambio, en el uso de conectores para engarzar cláusulas temporales se encuentra una diferencia importante entre lo registrado en la producción de 1ºP, con un uso apenas del 5%, mientras que los narradores de los otros dos grados casi cuadruplican el uso de conectores temporales (20-19% del total de conectores interclausales). En una tarea discursiva como la narración, la explicitación de los momentos en que se desarrolla la secuencia narrativa es muy importante, y por ello, la expresión de las circunstancias temporales (Bassols y Torrent 2012) juega un papel fundamental para la construcción del *paisaje dual* de la narración: el paisaje de la acción (8 a) y el paisaje de la conciencia (8 b) de los personajes (Bruner 1994):

- (8) a. **cuando** iba navegando, la rana más grande dio un salto muy grande y se posó junto al lado de la rana más pequeña [6oP, narradora]
- b. **al** ver esto, el niño se quedó horrorizado [3oS, narrador]

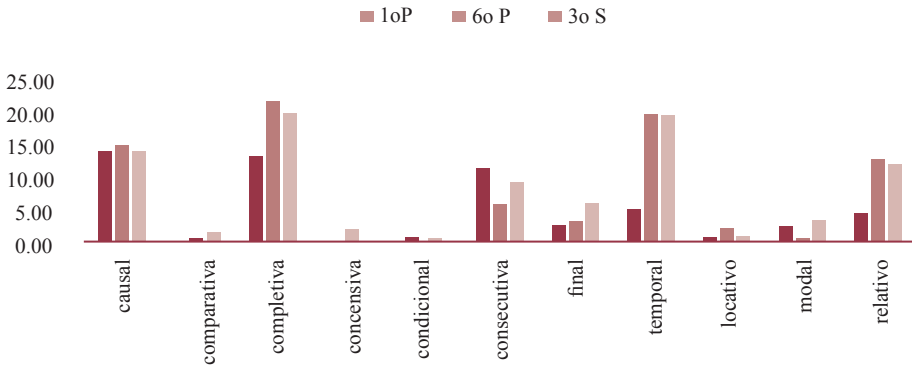
En el análisis de los conectores que engarzan cláusulas relativas, se observa que los narradores de 6oP y 3oS recurren a estas de manera similar, mientras que los niños más pequeños, las usan en menor proporción (9):

- (9) a. había una vez un niño **que** era su cumpleaños [1oP, narradora]
- b. el niño tenía sus tres mascotas **que** eran un perro, una tortuga y una rana [6oP, narrador]
- c. pero Rana <**que** sabía saltar muy bien> llegó a la balsa [3oS, narrador]

Al parecer, los niños de 1ºP no pueden establecer aún bien todas las posibles relaciones de función entre una cláusula principal y una subordinada, ya que no

alcanzan a comprender que existe una jerarquía gramatical que genera una dependencia entre los elementos que se encuentran regidos o sometidos por los conectores subordinantes, tal y como sí lo hacen los niños mayores de 6° P y los jóvenes adolescentes de 3° S (Figura 1).

**Figura 1.** Cláusulas con conector subordinante en la muestra de los tres grupos.



En la Tabla 7 se enlista la diversidad de tipos de conectores subordinantes registrada en cada muestra. Interesante es el hecho de que los niños de 6°P no produjeron cláusulas de tipo condicional y por ello no se registró ningún tipo conectores condicionales; en cambio, arrojaron más tipos de conectores de tipo locativos que incluso los narradores de 3oS.

**Tabla 7** Tipos de los principales conectores subordinantes que presentaron más de 10 ocurrencias en las muestras de los tres grupos.

TIPO DE CONECTOR	1° P	6° P	3° S
<b>Causal</b>	<i>porque, de que, y que, de, como, y, y de que, y ahora que, que</i>	<i>por, por lo que, porque, puesto que, y como, de que, pues, como, porque como, por qué, y, que</i>	<i>por, por lo que, porque, puesto que, y como, ya que, de que, pues, y que, de, como, y, que</i>
<b>Comparativo</b>	<i>como, que, de que</i>	<i>como, que, de que, como que</i>	<i>como, que, de que</i>
<b>Completivo</b>	<i>que, de que, y que, como, a, quien, que como que</i>	<i>que, de que, lo que, como, a, a que</i>	<i>que, de que, y que, lo que, de lo que, como, a, quien</i>

<b>Concesivo</b>	<i>que</i>	<i>que</i>	<i>aunque, a pesar de, que</i>
<b>Condicional</b>	<i>si</i>	-----	<i>si</i>
<b>Consecutivo</b>	<i>que, y que, como, y, y de eso</i>	<i>que, y por eso, por eso, como, y, así que</i>	<i>que, como, y, así que</i>
<b>Final</b>	<i>a, para que, de, que</i>	<i>a, para, para que, por, que</i>	<i>a, para, para que, de, por, que</i>
<b>Temporal</b>	<i>cuando, y cuando, hasta que, que, y luego cuando</i>	<i>al, mientras, cuando, y cuando, hasta que, antes de que, mientras en lo que, que</i>	<i>al, mientras, y mientras, cuando, y cuando, mientras que, y al, hasta que, que</i>
<b>Locativa</b>	<i>donde</i>	<i>hasta donde, a donde, por donde</i>	<i>donde</i>
<b>Modal</b>	<i>como, que, hasta que</i>	<i>como, sin que, que, hasta que</i>	<i>como, sin, que, hasta que</i>
<b>Relativo</b>	<i>que, de, quien</i>	<i>que, a que, el que</i>	<i>que, cuyo, en lo que, de, de lo que, quien, al que</i>

#### *4.4. Discusión de los resultados en el uso de conectores coordinantes y subordinantes*

Los resultados de los niños de 6oP y de los jóvenes de 3oS difieren bastante a los de 1oP en cuanto que recurren significativamente más a la subordinación que a la coordinación y utilizan una variedad mucho más amplia de conectores subordinantes. Los de 1oP pueden subordinar oraciones utilizando una limitada variedad de conectores que cumplen diversas funciones, tal y como se ha visto en otros estudios de la complejidad sintáctica (Gili-Gaya 1972; Barriga 1990, 2002; Alarcón Neve y Auza Benavides 2015). Para detectar la función de cada conector dentro de las producciones narrativas dependiendo del nivel de escolaridad, es necesario destacar aquellos de la producción de los participantes de 6oP y de 3oS que no se hayan registrado en la producción de los niños de 1oP (Tabla 7). Se necesita observar también el manejo convencional del uso de los conectores que aparecen en las muestras del lenguaje de los jóvenes de 3oS para compararlos con los de los niños de primaria con el fin de evidenciar el uso común de los conectores interclausales.

Como se expuso en el sub-apartado 5.2, en la base de datos generada para la presente investigación, fue evidente que los niños de 1oP interrelacionan cláusulas

las utilizando mayoritariamente conectores de naturaleza copulativa que posiblemente cumplieran otras funciones. Así, en (10 a) la relación lógico-semántica de adición entre las cláusulas es transparente; sin embargo, en (10 b), el conector "y" bien podría ser sustituido por un conector temporal *mientras* o *cuando*, y evidenciar una relación subordinada, lo que se ha visto en otros estudios de niños hispanohablantes (Barriga 1990; 2002; Alarcón Neve y Auza Benavides 2015).

- (10) a. entonces lo regañó {la} los animalitos y el niño también ø [1oP, narradora]  
b. entonces la rana la grande le saca la lengua a la rana y la tortuga las está viendo [1oP, narrador]

Destaca el hecho de que solamente se registraran conectores coordinantes copulativos y adversativos en el total de las muestras analizadas. La ausencia de relaciones interclausales de disyunción, distribución o ilación, y por ende de sus correspondientes conectores, puede deberse principalmente al tipo de tarea narrativa, en la secuencia narrativa de eventos de la historia contada no requería de estos tipos de engarzados para la cohesión del paisaje de las acciones (Bruner 1994). Barriga (1990; 2002) advierte como conclusión de su estudio sobre los nexos del lenguaje infantil que la restricción del uso a cierto tipo de nexos se debe precisamente a que una tarea narrativa específica motiva al niño a usar solo unos cuantos tipos de conectores.

Fue muy diferente lo que pasó con los conectores subordinantes. Al observar cómo los jóvenes de 3ºS, en comparación con los niños de 1ºP, subordinan elementos en una primera instancia con mucha facilidad, se puede suponer que se debe a su experiencia con el lenguaje y con el proceso de cohesión de elementos dentro de una cláusula narrativa. La naturaleza de la construcción de oraciones subordinadas requiere del uso consciente de la dependencia estructural de cláusulas de función al núcleo de oraciones principales y eso puede hacer que los niños de 1ºP subordinen menos.

A continuación se revisan las cláusulas subordinadas registradas en la muestra, a partir de su naturaleza categorial, es decir, si cumplían una función prototípica del sustantivo, como el caso de las cláusulas introducidas por un conector completivo, y por ello, subordinadas sustantivas; o si cumplían la función de un adjetivo, como las de relativo –subordinadas adjetivales–, o si más bien se trataba de una función típica de los adverbios, a través de conectores causales, temporales, locativos, condicionales, etc.– subordinadas adverbiales.

En cuanto a las cláusulas subordinadas sustantivas, únicamente se encontraron cláusulas completivas, como las mostradas en (11), funcionando principalmente como objeto de la predicación principal y en pocos casos, como sujeto:

- (11) a. y después ve **que** está ahí la tortuga grande [1oP, narrador]  
b. y avisó al niño rápidamente {de que} **de que** la rana más grande había golpeado a la rana más pequeña [6oP, narrador]  
c. ¿cómo podía ser posible **que** molestará a una ranita tan pequeña? [3oS, narrador]

Respecto del uso de cláusulas subordinadas adjetivales, se registraron cláusulas relativas especificativas, en la mayoría de los casos, pero también algunas cláusulas mostraban la intención de explicar, si bien no eran convencionalmente cláusulas explicativas:

- (12) a. había una vez una rana {este} le llegó un paquete **que** le llegó a un niño [1oP, narradora]  
b. Érase una vez un niño al que sus papás le regalaron un regalo [6oP, narrador]  
c. un niño <**que** tenía como mascotas un perro, una rana y una tortuga> recibió un regalo... [3oS, narradora]  
b. (bueno) este era una vez un niño **cuyo** nombre era Toby [3oS, narrador]

Definitivamente, donde se registró mayor variedad de uso de conectores y de tipo de cláusulas, en todas las muestras, fue en las cláusulas adverbiales, las cuales conllevan una implicación circunstancial o lógico-causal. En el primer caso, las circunstanciales, se tienen subordinadas temporales, locativas, modales y comparativas.

Ejemplos de cláusulas temporales:

- (13) a. **cuando** vio la carta [1oP, narradora]  
b. **antes de que** se fueran [6oP, narrador]  
c. **mientras** ellos se subían a una balsa [3oS, narradora]

Ejemplos de cláusulas locativas:

- (14) a. **donde** él quería [1oP, narradora. Única cláusula locativa en esta muestra]  
b. **a donde** estaba la rana menor [6oP, narrador]  
c. pues no sabía **dónde** estaba la ranita pequeña [3oS, narrador]

Ejemplos de cláusulas modales:

- (15) a. **sin que** se diera cuenta la tortuga [1oP, narrador]  
b. y **sin que** se diera cuenta lanzó al sapo pequeño [6oP, narradora]  
c. Y empujó a ranita **como** se suponía [3oS, narradora]

Ejemplos de cláusulas comparativas:

- (16) a. **como que** {a los} los otros animales piensan [6oP, narradora]  
b. pero era demasiado pequeña **como para** que la encontrarán [3oS, narradora]

En cuanto a las subordinadas adverbiales de relación lógico-causal, se consideran las condicionales, causales y consecutivas, concesivas y finales.

Ejemplos de cláusulas causales:

- (17) a. entonces estaban buscando al animalito **porque** no aparecía [1oP, narradora]  
b. y la rana grande la dejó hasta atrás **por lo que** hizo [6oP, narradora]  
c. no iba a poder ir **porque** seguramente iba a empujar {aj} a ranita al lago [3oS, narradora]

Los conectores condicionales registraron sólo dos apariciones en el total de la muestra; uno de los ejemplos fue tomado de la narración de un participante femenino de 3ºS, pero el otro ejemplo fue producido por participante de 1ºP.

- (18) a. porque el perro volteó a ver **si** ya era la rana [1oP, narrador]  
b. que David ya no lo quería **si** esa ranita permanecía junto a él [3ºS, narradora]

Este tipo de conectores relaciona dos acciones o dos hechos de manera que la realización de uno supone la realización del otro. Indican condición, requisito o necesidad, y como ya se dijo, la tarea narrativa elegida para la investigación pudo no haber motivado su uso.

Para terminar con la categorización de cláusulas subordinantes de tipo adverbiales, se revisan ejemplos representativos de conectores concesivos y finales, cuya frecuencia fue muy baja (menos de 10 ocurrencias dentro de las tres muestras analizadas):

Ejemplo de cláusulas concesivas (sólo en la muestra de 3oS):

- (19) incluso la mordía **aunque** David lo regañaba [3oS, narrador]

Ejemplos de cláusulas finales:

- (20) a. lo puso en el piso **para que** conociera {a sus} a sus amiguitos [1oP, narradora]  
b. y lo dejaron ahí **para que** tuviera un castigo [6oP, narradora]  
c. el niño, puso la rana: en el piso **para que** estuviera con las demás mascotas **para que** se {fami} familiarizaran [3oS, narrador]



En su momento se advirtió que, cuando se identificaron los conectores que precedían las cláusulas, se dejaron fuera aquellos conectores meramente discursivos. Por ello, se omitieron los conectores de tipo continuativo debido a que los niños de 1ºP hicieron uso excesivo de éstos; también se encontraron en las muestras de los mayores:

Ejemplos de cláusulas continuativas:

- (21) a. *y* el perrito muy feliz *y* {la tortugui} la tortuguita ‘taba dormida *y* la ranita estaba ahí [1oP, narradora]  
b. *pero* de repente, –se oyó un ruido *y* Ranita saltó de la ventana *y* cayó en Ra- [3oS, narradora]

En los ejemplos anteriores se puede observar que las cláusulas continuativas van precedidas por conectores que se comportan como marcadores del discurso ya que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional, sino que se ubican en el plano pragmático del discurso narrativo. Sobre esto, Hess Zimmermann y González Olguín (2013: 265) advierten que “debido a las distintas relaciones y vínculos (gramaticales, sintácticos, semánticos y/o pragmáticos) que los conectores pueden generar al interior del texto, no pueden definirse de manera absoluta; de ahí que exista un sinnúmero de formas de clasificarlos [...]”. Aunque sería muy interesante observar que hicieron los participantes del estudio con sus marcadores discursivo, se requeriría de un estudio más amplio para abordarlos también.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

De acuerdo con diversos estudios antecedentes (Gili-Gaya 1972; Karmiloff-Smith 1986; Barriga 2002), se puede decir que a los 6 años de edad –coincidente con el ingreso al primer grado de Primaria, 1ºP– los niños se enfrentan a una serie de cambios y ajustes en las construcciones gramaticales. La mayoría de los estudios sobre el desarrollo y adquisición del lenguaje tardío se encargan de analizar las reglas y principios que gobiernan la compleja combinación de constituyentes sintácticos (Véliz, Muñoz y Echeverría 1985, Gutierrez-Clellen y Hofstetter 1994; Diessel 2004; Colma, Peñaloza y Fernández 2007), así como las relaciones que se establecen entre ellos en los discursos, principalmente en el narrativo (Shapiro y Hudson 1991; Nippold 2000; Botting 2002; Cain 2003; Hess Zimmermann y González Olguín 2013; Tolchinsky 2014).

Este estudio se dio a la tarea de analizar, cuantitativa y cualitativamente, los conectores interclausales empleados por niños y jóvenes de tres momentos claves en la Educación Básica en México, con la finalidad de observar los distintos usos de conectores coordinantes y subordinantes para engarzar sus cláusulas dentro del entramado narrativo de cuentos generados con base en historias presentadas en ilustraciones. El interés original se enmarcó en la necesidad de aportar más información de la ya obtenida en estudios previos acerca del uso de conectores (nexos) y la complejidad sintáctica y discursiva (Gili-Gaya 1972; Barriga 1990, 2002; Hess Zimmermann y González Olguín 2013; Alarcón Neve y Auza Benavides 2015) en el desarrollo del lenguaje tardío. Se quería mostrar que los cambios en el manejo y la diversidad de conectores evidencian desarrollo en la complejidad sintáctica y la cohesión narrativa, producto de lo que logran los escolares a lo largo de los nueve años del periodo escolar básico, que en México corresponde a las edades entre 6 y 15 años.

Los conectores coordinantes sirven para combinar cláusulas que se encuentran en un mismo nivel sintáctico, estableciendo relaciones lógico-semánticas entre ellas (Bogard 2004), lo que implica que en el discurso narrativo queden relacionadas en un mismo plano, básicamente, la secuencia narrativa que construye el *paisaje de la acción* (Bruner 1994). Al parecer, esto llevó a que los niños más pequeños, los de 1º P, recurrieran con mayor frecuencia a esta coordinación (46% de sus conectores interclausales), si bien solamente lo hicieron a través de conectores copulativos y adversativos. Con lo aquí observado se puede suponer que en este momento de la etapa escolar, los niños no establecen tantas jerarquías subordinantes entre los elementos que interrelacionan porque su nivel de cohesión gramatical les permite producir más cláusulas en las que se involucra la unión de elementos de igual categoría, unidos por lo general por un solo conector, casi siempre las conjunciones *y* y *pero*. Estos resultados pueden explicarse con lo que diversos estudios sobre el desarrollo del lenguaje en etapas tardías han probado respecto de la riqueza de las producciones narrativas de ficción como evidencia del estatus de la gramática y el desenvolvimiento pragmático de niños y jóvenes (Berman y Slobin, 1994; Barriga, 2002, 2014; Bamberg, 1997; Berman, 2004; Khorounjaia y Tolchinsky, 2004; Nippold, 2007). Se ha podido constatar que la tarea narrativa de contar una historia exige recurrir a un manejo lingüístico complejo que lleva a diferenciar narraciones simples, con solo secuencias de acciones (*paisaje de la acción*), de narraciones complejas, donde también aparecen expresiones que evalúan estados y actividades mentales (*paisaje de la conciencia*), así como actitudes de los actores-personajes (Hutson-Nechkash, 2001; McCabe y Peterson, 1991; Paul, Hernandez, Taylor, y Johnson, 1996; Stadler y Cuming Ward, 2005). Al respecto, se puede traer aquí la afirmación de Tolchinsky (2014):

Los narradores muy jóvenes tienen algunas dificultades para cumplir con este requerimiento, pero no para enumerar los sucesos. Así los relatos de los menores de 9 años se presentan como una secuencia de eventos sin que suceda nada conflictivo que desencadene una trama pero el plano referencial, el que atañe a la presentación de los sucesos, es el que más tempranamente se resuelve (Tolchinsky 2014: 257)

Así, a diferencia de la alta frecuencia de conectores coordinantes aditivos y adversativos en el caso de las producciones de los niños más pequeños (1oP), en las muestras de los niños de 6oP y los jóvenes de 3oS la coordinación de cláusulas es significativamente menor (solamente el 19% en la muestra de 6oP y el 12% en la muestra de 3oS).

Queda como tarea pendiente un estudio más fino y detallado sobre la naturaleza semántica y proposicional de las cláusulas que fueron introducidas por estos dos conectores, con el fin de saber si los narradores tenían intenciones más diversas que las meras de unir y oponer acciones en su narración, pero lo limitado de su conjunto de conectores se los impidió.

Llama la atención que en ninguna de las tres muestras aparecieron conectores coordinantes disyuntivos, distributivos ni explicativos. Aparece aquí un área de oportunidad más, al dejar como otra tarea para estudios posteriores el análisis y contrastación de los distintos tipos de coordinaciones que se generan a partir de la específica tarea narrativa de un cuento de ficción basado en una historia dada en ilustraciones (Berman y Slobin 1994; Barriga 2002; Strömquist y Verhoeven 2004; Alarcón Neve y Auza Benavides 2015), para poder determinar grados de complejidad dentro del fenómeno de la coordinación en español, incluso de los conectores coordinativos.

En contraste con lo visto en la producción de 1ºP, los narradores mayores, 6ºP y 3ºS, prefirieron la subordinación sobre la coordinación de cláusulas. Como se explicó en el apartado 2, los conectores subordinantes engarzan una cláusula que cumple una función sintáctico-semántica con la cláusula principal (Bogard 2004). Vehiculan relaciones de circunstancia (temporal, locativa, modal) o lógico-causales, por lo que no solo sirven para el *paisaje de la acción* sino también para el *paisaje de la conciencia* (Bruner 1994). Además, según Tolchinsky (2014: 257), al narrar es necesario ordenar y enumerar los incidentes y las circunstancias que constituyen los distintos sucesos de la historia, o cual suscita la aparición de conflictos que quiebran la evolución natural o convencional de los sucesos. Esto genera más subordinación y por ende, mayor uso y diversidad de conectores subordinantes. Lo observado en las muestras del presente estudio permiten afirmar que los narradores mayores tienen más posibilidades de significar relaciones entre eventos más complejas y cuentan con los recursos lingüísticos para hacerlo.

Como se mostró y describió en la Tabla 6, los conectores interclausales más usados para la subordinación por parte de los narradores de 6ºP y 3ºS fueron los completivos y los temporales. Esto quiere decir que ambos grupos presentan similitud en cuanto a los usos y ocurrencias de los conectores que emplearon. Lo interesante es que se encontrara un porcentaje de uso de conectores causales bastante similar en los tres grupos de narradores, así como una amplia variedad de tipos de estos conectores, tal y como se mostró en la Tabla 7. En su momento se comentó la posibilidad de que la propia tarea narrativa provocara abundante uso de cláusulas subordinadas completivas, sobre todo de verbos de habla y percepción, así como de cláusulas causales. Sin embargo, en el caso de las subordinadas temporales, que son requeridas en una secuencia narrativa, los niños más pequeños recurrieron en muy bajo porcentaje a este tipo de subordinación (sólo 5 % de los conectores interclausales), mientras que para los narradores de 6ºP y 3ºS resultó tan importante como la subordinación completiva y causal. Esto puede deberse al hecho de que la relación entre el tiempo ficticio, en que una narración imaginaria puede situarse, y el tiempo real de la enunciación implica procesos cognitivos avanzados, que no son todavía dominados por los niños de 1ºP (6;9 años). Se puede concluir que los de 1ºP sí logran subordinar cláusulas pero de manera limitada, ya que utilizan poca variedad de elementos cohesivos, además de que le asignan a una misma unidad múltiples funciones conectivas al mismo tiempo.

En general, no se encontraron diferencias importantes entre lo producido por los niños de 6ºP y los jóvenes de 3ºS, distanciados por tres años de edad y de escolaridad. Muy distinto es el contraste entre lo logrado por estos narradores mayores en relación con lo observado en la producción de los más pequeños. Esto deja ver que el desarrollo del lenguaje en la Escuela primaria (a lo largo de 6 años) es fundamental (Barriga 2002; Nippold 2007), pero no se ven cambios destacados en el salto académico entre la Escuela primaria y la Secundaria, al menos en el uso de conectores interclausales en la narración de cuentos de ficción. Esta útil información puede servir de referencia para mejorar y apuntalar el trabajo en la escuela en el área del desarrollo sintáctico y del discurso, por parte de los docentes y de los que se encargan de las reformas en los planes y programas de estudio.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón Neve, Luisa Josefina. 2013. "Construcciones descriptivas y evaluativas en textos narrativos de escolares mexicanos" en Nicole Delbecque, Marie-France Delport y Daniel Michaud Maturana (eds.). *Du Signifiant Mininal aux Textes. Études de linguistique ibéro-romane*. París: Lambert-Lucas (Collection Libéro), pp. 183-205.
- Alarcón Neve, Luisa Josefina. 2012. "Estrategias lingüísticas para evaluar estados y acciones dentro de narraciones de escolares mexicanos". Proyecto vinculado con el proyecto de investigación de Ciencia Básica con financiamiento del CONACYT (CB2012/183493).
- Alarcón Neve, Luisa Josefina y Alejandra Auza Benavides. 2015. "Uso y función de nexos en la subordinación y coordinación. Evidencia de dos tareas narrativas de niños mexicanos de primero de primaria" en Eduardo P. Velázquez Patiño e Ignacio Rodríguez Sánchez (eds.). *Estudios de Lingüística Funcional*. México: Universidad Autónoma de Querétaro (Col. Academia; Serie Nodos), pp. 223-251.
- Alarcón Neve, Luisa Josefina; Guzmán Molina, Ma. Del Carmen Guadalupe y Donna Jackson-Maldonado. 2011. "Cohesión anafórica en cuentos generados por niños mayores y adolescentes" en Karina Hess Z., Gabriela Calderón, Sofia A. Vernon y Mónica Alvarado (eds.). *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*. México: Porrúa-Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 153-174.
- Alvarado, Mónica; Calderón Guerrero, Gabriela; Hess Zimmermann, Karina y Sofia A. Vernon. 2011. "Historia y perspectivas teóricas sobre la adquisición de la lengua oral y escrita en los años escolares" en Karina Hess Z., Gabriela Calderón, Sofia A. Vernon y Mónica Alvarado (eds.). *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*. México: Porrúa-Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 5-26.
- Bamberg, Michael. 1997. "Emotion talk(s): The role of perspective in the constructions of emotions" en Susanne Niemeir y René Dirven (eds.). *The language of Emotions: Conceptualization, Expression, and Theoretical Foundation*. Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins, pp. 209-225.
- Bamberg, Michael y Virginia Marchman. 1991. "Binding and unfolding: Towards the linguistic construction of narrative discourse", *Discourse Processes* 14: 277-305.
- Barriga, Rebeca. 2014. "Los vastos y generosos mundos de la narración" en Rebeca Barriga (ed.). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México (Estudios de Lingüística), pp. 13-29.
- Barriga, Rebeca. 2002. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*. México: El Colegio de México.
- Barriga, Rebeca. 1990. "Los nexos en el lenguaje infantil. Un primer acercamiento" en Violeta Demonte y Beatriz Garza Cuarón (eds.). *Estudios de lingüística de España y México*. México: El Colegio de México, pp. 315-326.
- Bassols, Margarida y Torrent, Anna Maria. (2012). *Modelos Textuales*. Barcelona: Octaedro.
- Berman, Ruth A. 2004. "Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition" en Ruth A. Berman (ed.). *Language development across*

- childhood and adolescence. Trends in language acquisition research*, 3. Amsterdam: John Benjamins, pp. 9–34.
- Berman, Ruth A. y Dan I. Slobin. 1994. *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bocaz, Aurora. 1998. “La construcción del paisaje de la conciencia por niños de diferentes estratos socioeconómicos”, *Lenguas Modernas*, 25: 71-94.
- Bocaz, Aurora. 1996. “El paisaje de la conciencia en la producción de las narraciones infantiles”, *Lenguas modernas*, 23: 49-70.
- Bogard, Sergio. 2004. “La estructura de la cláusula. Hacia una metodología del análisis sintáctico” en Gloria Báez y Elizabeth Luna Traill (eds.). *Disquisiciones sobre Filología Hispánica. In Memoriam Juan M. Lope Blanch*. México: UNAM, pp.73-80.
- Botting, Nicola. 2002. “Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments”. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1: 1-21.
- Bowerman, Melissa. 1972. “The acquisition of complex sentences” en Paul Fletcher y Michael Garman (eds.). *Language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 285-305.
- Brisk, Maria Estela (ed.). 2008. *Language, culture, and community in teacher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, Jerome. 1994. *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Madrid: Gedisa.
- Cain, Kate. 2003. “Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children’s fictional narratives”, *British journal of developmental psychology. The British Psychological Society* 21: 335–351.
- Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón. 2012. *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Colma, Carmen Julia, Peñaloza Christian y Reyes Fernández. 2007. “Producción de oraciones complejas en niños de 8 y 10 años”, *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada* 45: 33-44.
- Diessel, Holger. 2004. *The acquisition of complex sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gili-Gaya, Samuel. 1972. *Estudios de Lenguaje Infantil*. Barcelona: Vox.
- Gutierrez-Clellen, Vera F. 1998. “Syntactic skills of Spanish-speaking children with low school achievement”, *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 29: 207-220.
- Gutierrez-Clellen, Vera F. y Richard Hoffstetter. 1994. “Syntactic complexity in Spanish narratives: A developmental study”, *Journal of Speech and Hearing Research* 37: 645–654.
- Grijelmo, Alex. 2006. *La gramática descomplicada*. Madrid: Taurus.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood y Ruqaiya Hasan. 1976. *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Hess Zimmermann, Karina. 2014. “Pensar sobre la narración: el desarrollo metalingüístico en la adolescencia” en Rebeca Barriga (ed.). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México (Estudios de Lingüística), pp. 229-252.

- Hess Zimmermann, Karina y Alejandra Auza Benavides. 2013. "Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños", en Alejandra Auza Benavides, y Karina Hess Zimmermann (eds.) *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. México: Universidad Autónoma de Querétaro-Hospital General Dr. Manuel Gea González-Ediciones De Laurel, pp. 7-24.
- Hess Zimmermann, Karina y Lilia González Olguín. 2013. "Uso de conectores discursivos en narraciones orales escritas de niños y adolescentes" en Alejandra Auza Benavides, y Karina Hess Zimmermann (eds.) *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. México: Universidad Autónoma de Querétaro-Hospital General Dr. Manuel Gea González-Ediciones De Laurel, pp. 261-297.
- Hess Zimmermann, Karina y María Leticia Prado Servín. 2013. "¿Te leo un cuento? La lectura de relatos en el desarrollo narrativo de niños en edad preescolar" en Alejandra Auza Benavides, y Karina Hess Zimmermann (eds.) *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. México: Universidad Autónoma de Querétaro-Hospital General Dr. Manuel Gea González-Ediciones De Laurel, pp. 111-140.
- Hess Zimmermann, Karina y Eva Margarita Godínez López. 2011. "Desarrollo argumentativo durante la adolescencia: usos y funciones de los marcadores textuales de argumentación" en Karina Hess Z., Gabriela Calderón, Sofía A. Vernon y Mónica Alvarado (eds.) *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*. México: Porrúa-Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 175-190.
- Hickman, Maya y Henriette Hendriks. 1999. "Cohesion and anaphora in children's narratives: a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese", *Child Language* 26: 419-452.
- Hutson-Nechkash, Peg. 2001. *Narrative Toolbox: Blueprints for Storybuilding*. Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Jackson-Maldonado, Donna y Ricardo Maldonado Soto. 2015. "La complejidad sintáctica en niños pre-escolares y escolares con y sin trastorno primario del lenguaje" en Eduardo P. Velázquez Patiño e Ignacio Rodríguez Sánchez (eds.) *Estudios de Lingüística Funcional*. México: Universidad Autónoma de Querétaro (Col. Academia; Serie Nodos), pp. 253-301.
- Karmiloff-Smith, Annette. 1986. "Some fundamental aspects of language development after age 5" en Paul Fletcher y Michael Garman (eds.) *Language acquisition*. New York: Cambridge University Press, pp. 455-474.
- Karmiloff, Kyra y Karmiloff-Smith, Annette. 2001. *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Khorounjaia, Ekaterina y Liliana Tolchinsky. 2004. "Discursive constraints on the lexical realization of arguments in Spanish" en Ruth A. Berman (ed.) *Language Development across Childhood and Adolescence*. Philadelphia: John Benjamins, pp. 83-109.
- Kroll, Barbara. 1977. "Combining ideas in written and spoken English: Discourse across time and space" en Elinor O. Keenan and Tina L. Bennett (eds.) *Discourse across time and space*. SCOPIL 5. Los Angeles, CA: University of South California, pp. 69-108.

- Labov, William y Joshua Waletzky. 1967. "Narrative analysis", *Journal of Narrative and Life History* 7:1-38.
- Loban, Walter. 1976. *Language development: Kindergarten through grade twelve*. Research Report, 18. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Luna Traill, Elizabeth; Viguera Ávila, Alejandra y Gloria Báez Pinal. 2005. *Diccionario básico de lingüística*. México: Universidad Autónoma de México.
- Maya Ruiz, Selene. 2014. *Conectores en la complejidad sintáctica de producciones narrativas de niños en etapa escolar*, tesis de maestría. México: Facultad de Lenguas y Letras, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Mayer, Mercer y Marianna Mayer. 1975. *One frog too many?* New York: Puffin Pied Piper.
- McCabe, Alyssa y Christopher Peterson. 1991. *Developing narrative structure*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Menyuk, Paula y Maria Estela Brisk. 2005. *Language development and education: Children with varying language experience*. Hampshire, UK: Palgrave MacMillan.
- Miller, Jim. 2006. "Clause Structure in Spoken Discourse" en Keith Brown (ed.). *Encyclopedia of Language & Linguistics* (Second Edition). Elsevier Ltd. pp. 481-483.
- Montolio, Estrella. 2001. *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- Neira, Patricia. 2008. "Diferencias de género en la construcción del paisaje de la conciencia en narraciones orales infantiles", *Cyber Humanitatis. Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades*, Universidad de Chile, 45.  
<http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/index.php/RCH/article/view/5959/5826>
- Nippold, Marilyn A. 2007. *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Nippold, Marilyn A. 2006. "Language development in school-age children, adolescents, and adults" en Keith Brown (ed.). *Encyclopedia of language and linguistics* (Volume 6). Oxford, UK: Elsevier, pp. 368-372.
- Nippold, Marilyn A. 2004. "Research on later language development: International perspectives" en Ruth A. Berman (ed.). *Language Development across Childhood and Adolescence*. Filadelfia: John Benjamins, pp. 1-8.
- Nippold, Marilyn A. (2000). "Language development during the adolescent years: Aspects of pragmatics, syntax, and semantics", *Topics in Language Disorders* 20 (2): 15-28.
- Paul, Rhea; Hernandez, Rita; Taylor, Lisa y Karen Johnson. 1996. "Narrative Development in Late Talkers: Early School Age", *Journal of Speech and Hearing Research*. Vol. 39: 1295-1303.
- Rojas, Cecilia. 2011. "La entrada de la complejidad y el uso lingüístico. Construcciones con dos verbos en la adquisición temprana del español" en Cecilia Rojas y Donna Jackson-Maldonado (eds.). *Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la lengua maternal*. México: UNAM-UAQ, pp. 117-171.
- Sanders, Ted J. M. 1997. "Semantic and Pragmatic Sources of Coherence: On the Categorization of Coherence Relations in Context", *Discourse Processes* 24: 119-147.
- Sanders, Ted J. M. y Leo G. M. Noordman. 2000. "The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing". *Discourse Processes*, 29: 37-60.
- Scott, Cheryl M. 1988. "Producing complex sentences", *Topics in language disorders* 8: 44-62.



- Segal, Erwin, Duchan, Judith F. y Paula J. Scott. 1991. "The Role of Interclausal Connectives in Narrative Structuring: Evidence from Adults' Interpretations of Simple Stories", *Discourse Processes* 14: 27-54.
- Segal, Erwin y Judith F. Duchan. 1997. "Interclausal Connectives as Indicators of Structuring in Narrative" en Jean Costermans y Michel Fayol (eds.). *Processing Interclausal Relationships. Studies in the Production and Comprehension of Text*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 95-119.
- Shapiro Laura R. y Judith A. Hudson. 1991. "Tell me a make-believe story: coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives", *American psychological association* 21: 335-351.
- Stadler, Marie A. y Gay Cuming Ward. 2005. "Supporting the Narrative Development of Young Children", *Early Childhood Education Journal* 33, 2: 73-80.
- Tallerman, Maggie. 1988. *Understanding Syntax*. Ney York: Oxford University Press.
- Tolchinsky, Liliana. 2014. "El desarrollo de la narración más allá de la primera infancia" en Rebeca Barriga (ed.). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México (Estudios de Lingüística), pp. 253-281.
- Tolchinsky, Liliana. 2004. "The nature and scope of later language development" en Ruth A. Berman (ed.). *Language Development across Childhood and Adolescence*. Filadelfia: John Benjamins, pp. 233- 246.
- Véliz, Mónica. 1988. "Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada RLA* 26: 105-141.
- Véliz, Mónica, Muñoz, Gloria y Max S. Echeverría. 1985. "Madurez sintáctica y combinación de oraciones en estudiantes universitarios", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada RLA* 23: 107-119.
- Strömqvist, Sven y Ludo Verhoeven. 2004. *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.