

Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Psicología y Educación  
Maestría en Aprendizaje  
de la Lengua y las Matemáticas

Conectores en el discurso argumentativo oral y escrito de niños que están concluyendo la escuela primaria

**TESIS**

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de  
Maestra en Aprendizaje de la Lenguas y las Matemáticas

Presenta:

LLME. Ana Karen Leal Ruiz

Dirigida por:

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

Co-dirigida por:

Dra. Karina Paola García Mejía

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve  
Presidenta

Dra. Karina Paola García Mejía  
Secretaria

Dra. Karina Hess Zimmermann  
Vocal

Dra. Blanca Araceli Rodríguez Hernández  
Suplente

Dra. Gloria Nélide AVECILLA RAMÍREZ  
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.  
Abril de 2024  
México



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales  
de Información



Conectores en el discurso argumentativo oral y  
escrito de niños que están concluyendo la escuela  
primaria

**por**

Ana Karen Leal Ruiz

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

**Clave RI:** PSMAC-177095

## **Dedicatorias**

Esta investigación es el resultado del esfuerzo y dedicación de dos años de trabajo. En cada párrafo, palabra, letra y coma hay un poco de mí, pero sobre todo de un conjunto de personas que me alentaron para llegar a la maestría y que, tras llegar, me motivaron y apoyaron para permanecer.

En primer lugar, quiero dedicar este trabajo a mi familia. A mi mamá, que siempre ha sido parte esencial de mi vida profesional; más que su apoyo económico, siempre he de valorar sus palabras para seguir adelante y no desertar. A mi hermana Miriam, que es el mejor escape para mis momentos de estrés; en cada una de sus palabras y acciones siempre hay un poco de aliento y respiro para continuar. A mi hermano Uriel, que demuestra en cada momento que cuento con su apoyo en caso de equivocarme y caer.

En segundo lugar, dedico esta tesis a mi compañero de vida, Jaime, por el amor y protección que me ha brindado, por estar cuando más lo he necesitado, siempre con una palabra o un abrazo de fortaleza. Por esos viajes que hemos hecho juntos y aquellos que están por venir, por los aprendizajes y experiencias vividas que me han hecho ser quien soy.

Por último, pero no menos importante, a mi papá. Aunque desde hace años no está presente en el plano terrenal, lo está en mis recuerdos y corazón. Siempre valoraré que en vida haya visto por mi bienestar y me haya dicho cientos de veces lo orgulloso que se sentía por mí.

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer a mi familia por el apoyo que me brindaron a lo largo de mi educación. Agradezco a Elsa Ruiz, mi mamá, por darme las herramientas y recursos para alcanzar siempre mis objetivos; a Uriel Leal, mi hermano, por creer en mí siempre; a Miriam Leal, por estar siempre para mí. Agradezco infinitamente a Jaime por la motivación, soporte, protección y por la paz y estabilidad que me genera estar a su lado.

Agradezco a mis maestras que a lo largo de la maestría me brindaron conocimientos y herramientas para seguirme enfrentando al trabajo más laborioso y delicado, pero más satisfactorio y trascendental que conozco, el del servicio a la educación, ya sea desde la docencia o desde la investigación. Principalmente, quiero agradecer a mi directora de tesis, Luisa Josefina Alarcón Neve, por guiarme a lo largo de estos dos años en la elaboración de mi investigación, y a mi Co-directora, Karina Paola García Mejía, por ampliar mis conocimientos en el área y ayudar a darle estructura a la investigación. Agradezco también a mis sinodales: Karina Hess Zimmermann, Blanca Araceli Rodríguez Hernández y Gloria Nélida Avecilla Ramírez, porque en cada uno de los comités y coloquios aportaron ideas para hacer de este trabajo una investigación fundamentada capaz de ser aporte a la investigación en su campo.

Finalmente, agradezco a la Universidad Autónoma de Querétaro, específicamente a la Facultad de Psicología y Educación, por los espacios y recursos necesarios para cada una de las clases que tomé a lo largo de dos años. Agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (Conahcyt) por el apoyo brindado en el mismo tiempo.

## Índice

1. Introducción .....	3
2. Fundamentación Teórica .....	8
2.1. Discurso.....	8
2.1.1. Discurso Oral.....	8
2.1.2. Discurso Escrito.....	10
2.2. Argumentación .....	12
2.3. Cohesión .....	13
2.3.1. Conectores Argumentativos .....	14
2.3.2. Conectores Menos Diferenciados y Más Diferenciados .....	18
3. Antecedentes.....	20
3.1. Estudios sobre el Uso de Conectores en el Discurso Infantil .....	20
3.2. Estudios de Conectores en el Discurso Argumentativo .....	25
4. Planteamiento del Problema.....	30
5. Pregunta de Investigación .....	30
5.1. Preguntas específicas: .....	30
6. Objetivos.....	31
6.1. Objetivo General:.....	31
6.2. Objetivos Específicos: .....	31
7. Hipótesis .....	31
8. Metodología.....	32
8.1. Piloteo.....	32
8.2. Toma de datos.....	34

8.2.1.	Participantes.....	34
8.2.2.	Técnicas e Instrumentos .....	35
8.2.3.	Procedimientos.....	39
8.2.4.	Contrabalanceo .....	40
8.3.	Transcripciones .....	43
8.4.	Análisis de los Datos .....	44
9.	Resultados.....	48
9.1.	Repertorio de Conectores.....	48
9.1.1.	Conectores de Expresión de Punto de vista, Causales y Aditivos ...	52
9.2.	Usos Convencionales y No Convencionales de los Conectores .....	55
9.2.1.	Usos No Convencionales en las Producciones Orales.....	56
9.2.2.	Usos No Convencionales en las Producciones Escritas .....	58
9.3.	Conectores Menos Diferenciados o Más Diferenciados. ....	59
10.	Conclusiones y Discusión .....	62
11.	Bibliografía .....	66
12.	Anexos .....	71
12.1.	Anexo 1 .....	71

## Índice de Imágenes

<b>Imagen 1</b> Caras internas del Tríptico.....	36
<b>Imagen 2</b> Caras externas del Tríptico.....	37
<b>Imagen 3</b> Ficha de apoyo.....	38
<b>Imagen 4</b> Fases de la metodología.....	39
<b>Imagen 5</b> Ejemplo de la base de datos en Excel .....	47

## Resumen

A pesar de los diversos estudios que se han analizado en cuanto al uso de conectores en estudiantes de primaria y secundaria en los discursos argumentativos, principalmente escritos (Hess y Godínez, 2011; García y Alarcón, 2015; Rodríguez y Martínez, 2018; García, 2018), no se ha descrito el uso de estas piezas lingüísticas contrastando lo que aparece en argumentaciones orales y escritas producidas por un mismo estudiante. Por tal motivo, en la presente investigación se buscó observar si existía una relación entre el tipo de conectores y el tipo de discurso, oral o escrito, en la argumentación de niños que estaban concluyendo la escuela primaria y que no fueron introducidos a la argumentación como parte de su formación escolar. Para provocar en los niños un discurso argumentativo, se utilizó el tema polémico Esterilización de Mascotas. Tras contextualizarlos, se les dio la oportunidad de leer un tríptico acerca del tema en cuestión con el objetivo de que tuvieran conocimiento de él. Después, se les solicitó su ayuda para que compartieran de manera oral y escrita su postura acerca del tema y con ella sus argumentos que la apoyaban. Para asegurar la aparición de los conectores dentro de sus producciones, se consideró pertinente estructurar previamente el discurso por medio de una ficha de apoyo. Los resultados muestran que los niños a estas edades utilizan sin distinción los mismos conectores en sus discursos argumentativos orales y escritos.

**Palabras clave:** conectores, argumentación, niños mexicanos, sexto grado, producción oral y escrita



## **Abstract**

Despite the various studies that have analyzed the use of connectors in elementary and high school students in argumentative discourses, mainly written (Hess & Godínez, 2011; García & Alarcón, 2015; Rodríguez & Martínez, 2018; García, 2018), the use of these linguistic pieces has not been described by contrasting what appears in oral and written argumentations produced by the same student. For this reason, in the present research we sought to observe whether there was a relationship between the type of connectors and the type of discourse (oral or written) in the argumentation of children who were concluding elementary school and who were not introduced to argumentation as part of their school training. In order to provoke an argumentative discourse in the children, the polemical topic Pet Sterilization was used. After contextualizing them, they were given the opportunity to read a triptych about the topic in question in order to make them aware of it. Afterwards, they were asked for their help to share orally and in writing their position on the topic and with it their arguments supporting it. In order to ensure the appearance of the connectors in their productions, it was considered pertinent to previously structure the discourse by means of a support card. The results show that children at these ages use the same connectors in their oral and written argumentative discourse without distinction.

**Keywords:** connectors, argumentation, Mexican children, sixth grade, oral and written production.

## 1. Introducción

En México, la argumentación es uno de los géneros discursivos que mayor relevancia ha tomado en los últimos años gracias a que diversas investigaciones, como la de Godínez (2010), García y Alarcón (2015), García (2015), Sepúlveda (2017), García (2018) y Rodríguez y Martínez (2018), se han enfocado en explicar cómo se producen estos discursos en distintas etapas escolares. A pesar de que Camps y Dolz (1995) ya se planteaban la pregunta de cuándo es el momento propicio para enseñar a argumentar, ésta sigue siendo una discusión vigente.

Nippold (2016) sostiene que el éxito social, académico y profesional se debe a la capacidad para producir diversos géneros discursivos. Sin embargo, producir esa diversidad de discursos no es una actividad sencilla de realizar debido a que en cada uno de ellos se requiere de cierta sofisticación pragmática-discursiva que, a su vez, depende del desarrollo de distintos aspectos de la lengua, por ejemplo, seleccionar y comprender el léxico apropiado para el modo discursivo a utilizar, entender las necesidades del oyente y el contexto en el que se llevará a cabo el discurso y conocer y manejar de los conectores discursivos, como lo proponen Calsamiglia y Tusón (1999). Es por lo anterior que Perelman (1999) afirma que es importante la enseñanza y práctica de esa diversidad discursiva desde las etapas escolares.

Si bien dichos autores reconocen que la sofisticación pragmática-discursiva necesaria para producir discursos coherentes y cohesivos se alcanza en la etapa tardía de adquisición, Nippold (2016) considera que es necesaria una base sólida que haya sido instruida en la infancia.

No obstante, al revisar los programas de estudio de los niveles básicos escolares, se encontró que, hasta antes del 2023, los textos argumentativos no formaban parte de la propuesta como objetos de enseñanza en México durante los seis años de primaria y que el trabajo con la producción de artículos de opinión se abordaba sólo hasta secundaria (Rodríguez y Martínez, 2018). En la educación básica, la actividad

discursiva había quedado limitada a la comprensión y producción de textos narrativos y/o descriptivos, mientras que los discursos argumentativos no se trabajaban de manera sistemática o eran introducidos tardíamente (Perelman, 1999).

A pesar de lo anterior, ¿podría un estudiante de primaria aprender sobre argumentación y aprender a desenvolverse en este tipo de discursos? Los resultados de investigaciones didácticas de Perelman (1999), así como las de Rodríguez, et al. (2020), han mostrado que la enseñanza de la argumentación puede comenzar desde edades tempranas, siempre y cuando se cuente con fácil acceso a los recursos necesarios para la producción de los textos argumentativos por medio de adecuadas estrategias didácticas. A pesar de desconocer la variedad de elementos argumentativos, se sabe que los niños pueden usar recursos para contradecir, afirmar, manifestar y contraponer hechos y opiniones de manera escrita (Perelman, 1999); sin embargo, lo hacen estructurando argumentos que apelan a valores, creencias y propiedades del receptor, sin considerar ambas partes de una controversia, demostrando poca flexibilidad de pensamiento (Nippold, 1998). Lo que aún se ignora es la manera en que los niños que están a punto de egresar de la escuela primaria, y que ingresarán al nivel secundaria, producen este tipo de discursos de manera oral y escrita sin haber sido introducidos al tema de la argumentación. Este será, por tanto, objetivo de la presente investigación.

Uno de los aspectos a considerar a la hora de evaluar las producciones argumentativas en niños es la cohesión que éstas tienen. Primeramente, al ser la cohesión una propiedad discursiva que conlleva un proceso complejo, diversas investigaciones han dado cuenta de que ésta se logra en las etapas tardías del lenguaje y continúa su desarrollo a lo largo de la escolaridad (Alarcón y Auza, 2015; Aquino, 2019; García, 2015; Godínez, 2010; Nippold, 2016; García, 2015; Tse et al., 1997); si bien dicha propiedad puede estar presente en etapas tempranas, al ser el conocimiento del lenguaje un producto de la interacción entre naturaleza y educación (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005), el uso de los dispositivos para la

cohesión se sigue desarrollando incluso en edades más allá de la escolaridad (Shapiro y Hudson, 1991; García, 2015).

En un inicio, a la edad de 5 años, la cohesión surge sólo como un mecanismo de restablecimiento ante anomalías y tardíamente, a partir de los 7 años, aparece ya como competencia metalingüística (Hickmann y Schneider, 1993). En cuanto al uso de conectores, se ha demostrado que en las etapas tempranas de adquisición del lenguaje y es el primer conector que utilizan los niños en la construcción de oraciones compuestas (Peterson y McCabe, 1987; Perelman, 1999), por lo tanto, suelen usarlo de manera preferente en sus discursos, así como el conector temporal *entonces*, incluso funcionando ambos de maneras ajenas a las que les corresponden (Favart et al., 2016; Shapiro y Hudson, 1991; Tse et al., 1997).

A lo largo del desarrollo y educación de los niños, suele haber un incremento de la variedad conectiva, en la cual hay una tendencia a que disminuya el uso de los conectores aditivos como *y*, al mismo tiempo que aumentan los conectores más específicos, como los causales y los adversativos (Banks-Leite y Ruales, 1997; Peterson y McCabe, 1987; Tse et al., 1997), los cuales aparecen en el habla espontánea desde los 4 años como partículas subordinantes, pero no como parte de fragmentos discursivos (Barriga, 2002; Gómez, 2014). A los 6 años, los niños pueden recuperar y producir construcciones complejas que ya tienen incorporadas en su conocimiento gramatical, como los conectores contraargumentativos y condicionales (Barriga, 2002), o bien, hacer uso de nexos, pero sólo como recursos pragmático-discursivos (Alarcón y Auza, 2015); sin embargo, a dicha edad y hasta los 11 años, aún siguen usando en mayor medida la partícula *y* sin que ésta quede restringida a su simple significado de coordinación (Peterson y McCabe, 1987), pues suele ser usada como muletilla o motivador del discurso con *luego* y *entonces* (Barriga, 2002).

Alrededor de los 12 años, los niños comienzan a tomar conciencia de la existencia de posturas contrarias a las suyas y las incorporan a sus discursos argumentativos, por lo que, en su intento de contraargumentar, suelen utilizar el conector *pero* sin

reconocer que existen otros que pueden cumplir una función similar. Rodríguez y Martínez (2018) han observado que el número de niños que no pueden producir contraargumentos es elevado y que, en un desarrollo típico, los estudiantes de 12 años aún están en proceso del desarrollo de la cohesión discursiva y del uso convencional de conectores.

En México, diversos autores han estudiado los discursos argumentativos enfocándose en el uso de conectores, sin embargo, siguen siendo pocos los que se han preocupado por evaluar qué ocurre con este uso dentro de la etapa primaria. Uno de los estudios más sobresalientes es el presentado por Rodríguez y Martínez (2018), en el cual se ha concluido que los niños en dicha etapa suelen utilizar la mayoría de los conectores de manera convencional, pero siguen usando en un alto porcentaje ciertos conectores de manera no convencional. Cabe mencionar que dicho trabajo sólo está centrado en las producciones escritas de los niños, por lo que se desconoce qué sucede cuando éstas son comparadas con las producciones orales, pues, aunque se considere que la competencia argumentativa oral es adquirida en contextos cotidianos, se debe reconocer que ello no implica que el niño haya adquirido un conocimiento letrado y que esté preparado para componer textos escritos con función argumentativa (Perelman, 1999).

A pesar de que podrían ser evidentes las diferencias entre los discursos orales y los escritos, diversos estudios han intentado entenderlos no como polos enfrentados, sino como variaciones de las formas en que se dan los discursos (Teberosky, 1998). Según Blanche-Benveniste (1998), no es posible construir una oposición estable entre lo escrito y lo oral, de tal modo que no existe todavía un currículo para la expresión oral y escrita que presente una distribución de los contenidos y una previsión de los principales aprendizajes para cada uno de ellos (Dolz y Schneuwly, 1997), lo que ocasiona que los niños no tengan claridad en las diferencias entre estas dos modalidades discursivas. Esta falta de claridad se observa en el estudio de Hess y Godínez (2011), quienes observaron que en los textos argumentativos

de estudiantes adolescentes existe una fuerte influencia de la oralidad en la lengua escrita, específicamente en el caso de la forma *pues*.

En resumen, a pesar de los estudios que han analizado el uso de conectores en estudiantes de primaria y secundaria en los discursos argumentativos, queda como incógnita la comparación sobre el uso de estas piezas lingüísticas entre producciones orales y producciones escritas de los niños que están finalizando la escuela primaria y que no fueron introducidos a la argumentación como parte su formación escolar, y que están por entrar a la secundaria, nivel en el que necesitan un buen dominio de este género discursivo.

Por lo anterior, el presente estudio profundiza, primeramente, en la definición de los conceptos que son importantes e imprescindibles para la investigación, continúa con las investigaciones que le preceden y que dan paso a consideraciones que le son pertinentes y necesarias para la descripción del problema y diseño metodológico, mismo que se explica en el capítulo correspondiente. En el capítulo de Resultados, se detallan de manera cuantitativa y cualitativa los hallazgos obtenidos, los cuales se abordan, finalmente, en la Discusión y Conclusiones, para que la investigación sirva como referente para futuros estudios que busquen ampliar los conocimientos acerca del tema de argumentación con niños de primaria.

## **2. Fundamentación Teórica**

### **2.1. Discurso**

Se entiende por discurso a la acción y al resultado de utilizar distintas unidades lingüísticas que van más allá de la oración y que se encuentran insertas en una situación comunicativa, es decir, en un acto concreto de comunicación (Alvarado et al., 2011; Portolés, 1998).

En un primer momento, basta con distinguir entre discurso conversacional y discurso extendido o conectado. El primero se adquiere dentro de interacciones comunicativas e involucra habilidades como la toma de turnos; por su parte, el discurso extendido o conectado es elaborado por un solo individuo de manera independiente y exige mayor complejidad, pues necesita cumplir con una función esencialmente declarativa y reflexiva (Bassart, 1995). Por tal motivo, a pesar de que la adquisición de este último inicia en etapas tempranas, su consolidación es tardía (Alvarado et al., 2011).

Dentro de las investigaciones relacionadas a la adquisición tardía del lenguaje, se ha dado un lugar importante al estudio del discurso extendido; no obstante, muchas de éstas se centran sólo en una de las modalidades de producción, ya sea oral o escrita, quedando opacas, incluso inexistentes, las relaciones y/o diferencias que existen entre dichas producciones, de ahí que la presente investigación busque esclarecerlas.

#### ***2.1.1. Discurso Oral***

Una de las características que tiene un discurso oral es la interacción que suele haber entre el emisor y el receptor. Contrario a lo que pasa en un discurso escrito, en la producción oral el emisor y el receptor suelen estar en una mutua adaptación en la que se retroalimenta constantemente lo enunciado (Strömquist et al., 2004).

Otro de los aspectos que caracterizan a este tipo de discurso es la simplicidad con que ésta se da. Calsamiglia y Tusón (1999) sugieren que esta modalidad es el modo discursivo más natural, debido a que se produce con el cuerpo aprovechando

órganos del sistema respiratorio y de diferentes partes de la cabeza e incluye, además, aspectos corporales que influyen en la comunicación no verbal.

La producción oral se caracteriza también por tener elementos paralingüísticos. En este tipo de producción resulta importante considerar el tono de la voz, el ritmo, la claridad o nitidez de la voz, los suspiros, las risas, entre otros aspectos que proporcionan también una gran cantidad de información al interlocutor, por ejemplo, los estados anímicos, la procedencia del locutor, el nivel sociocultural y la intención de lo dicho; la quinésica y la proxémica, sin duda, facilitan también la comunicación oral, incluso a veces la suplen (Calsamiglia y Tusón, 1999); un movimiento de las manos, una mirada, un acercamiento o un alejamiento del interlocutor pueden dar información relevante (Briz, 2015). Además, cabe mencionar que la oralidad cuenta con rasgos como la inmediatez en el tiempo y en el espacio y las autorreparaciones, que no son observables en un discurso escrito (Strömqvist et al., 2004).

No todas las manifestaciones comunicativas orales son tan naturales. Existen distintos discursos de este tipo que requieren de preparación (Calsamiglia y Tusón, 1999). En un contexto formal, con un discurso ensayado, se evita todo aquello que puede surgir en un discurso oral espontáneo, como los titubeos, expresiones de duda, repeticiones, cambios de estrategia sintáctica, discordancias, uso de muletillas o coletillas, piezas de relleno o uso de deícticos.

Es por ello que Ong (1982) considera importante hacer una distinción entre oralidad primaria y oralidad secundaria. Por un lado, la primaria es aquella oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión; por otro lado, la oralidad secundaria es aquella que mantiene una nueva oralidad mediante aparatos electrónicos y que para su existencia y funcionamiento depende de la escritura y la impresión, es decir, que depende de un discurso previamente elaborado.

Por lo anterior, es importante considerar que existen diferencias lingüísticas entre la oralidad primaria y la oralidad secundaria. Miller (2006) afirma que en una



producción oral no planeada existen limitaciones en la sintaxis producida. Las frases que modifican al verbo son menores en comparación con aquellas que aparecen en un discurso planeado. El número de modificadores también se ve afectado por la nueva y vieja información, por lo que su producción también queda limitada; la mayoría de las veces la información que se da queda elidida, llevando al hablante a producir cláusulas muy simples. Sin embargo, Strömqvist, et al. (2004) señalan que, a pesar de las limitaciones y elisiones, hay un mutuo entendimiento entre el emisor y el receptor. Por su parte, en una oralidad secundaria, el discurso no suele ir dirigido a un único receptor, sino que se dirige un público general. Así, cada uno de sus oyentes cuenta con distinta información previa, por lo que el emisor debe esforzarse en planear un discurso con mayor contexto para que su mensaje sea comprendido por todos, lo que lo lleva a crear cláusulas más complejas. Por tal motivo, en día es raro encontrar actos de habla orales elaborados que no estén apoyados en la escritura (Blanche-Benveniste, 1998).

Para esta investigación resulta importante analizar el discurso oral como parte del desarrollo del lenguaje. A pesar de ser el discurso que se adquiere de manera más natural (Calsamiglia y Tusón, 1999), en los estudios sobre la argumentación la oralidad ha quedado en una posición con menor relevancia en comparación con los discursos escritos cuando los participantes están en edades en las que ya han adquirido la lengua escrita. Al ser una edad clave en el desarrollo lingüístico, los niños producirán sus discursos de manera individual, por lo que, para esta investigación los discursos orales a analizar serán sólo los extendidos y requerirán de cierta elaboración previa a la producción, siendo así una oralidad apoyada en la escritura, es decir, una oralidad secundaria (Ong, 1982).

### ***2.1.2. Discurso Escrito***

La adquisición de un discurso escrito implica que el niño realice análisis metalingüísticos sofisticados. A diferencia del discurso oral, la modalidad escrita no es natural ni universal, es un invento humano que requiere de un artificio (Calsamiglia y Tusón, 1999). Gracias a ella es posible lograr un análisis de la lengua

(Blanche-Benveniste, 1998), ya que permite al usuario hacer introspección del lenguaje, por ejemplo, sin ésta no sería posible acceder a la noción de palabra, y menos aún de sus componentes morfológicos; tampoco se generarían diferentes formas de conciencia lingüística (Blanche-Benveniste, 1998).

La importancia de la escritura radica en planear bien lo que se plasmará en el papel. Mientras que en el discurso oral el hablante puede volver atrás sobre un sintagma ya enunciado (ya sea para completarlo o sustituirlo), los sintagmas por escrito están hechos para ser leídos de principio al fin (Blanche-Benveniste, 1998). En este tipo de producción, el emisor no puede apoyarse de ese mutuo entendimiento que hay en un discurso oral, por lo que debe hacer una selección y filtración de palabras y de estructuras y no basta con los rasgos de otras formas de información, como el uso de negritas, subrayados, mayúsculas o signos de admiración (Strömqvist et al., 2004). Es por ello que Chafe (1979) ha afirmado que este tipo de producción se caracteriza por tener un alto grado de integración, por empaquetar más información dentro de una idea.

Un texto es una unidad semántica (Halliday y Hasan, 1976) que requiere de una serie de estándares para cumplir con su función: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad (Beaugrande y Dressler, 1981). Blanche-Benveniste (1998) sugiere que lo que se escribe no debe ser la simple transposición de lo que se dice; así, la expresión “escribir como se habla” tiene pocas aplicaciones reales.

Comparar ambos tipos de producciones de la argumentación en esta investigación enriquecerá una de las mayores áreas de oportunidad dentro del sistema educativo mexicano: la distinción entre la oralidad y la escritura. El análisis comparativo de estas modalidades de producción discursiva brindará una visión más amplia de cómo se expresan los niños de 12 años al final de su primaria por ambos medios, considerándolos como dos códigos con funciones diferentes (Avendaño y Perrone, 2012) .

## 2.2. Argumentación

De acuerdo con distintos autores, la argumentación es un discurso que forma parte de nuestra vida cotidiana en el que se intenta que el receptor tenga una conducta determinada mediante un conjunto de razones o pruebas en apoyo a una conclusión (Gutiérrez, 2003; Weston, 2009; Bassols y Torrent, 2012; Perelman, 1999).

En la práctica de la argumentación, el locutor procura apoyar ciertas opiniones con razones para influir en su interlocutor y que éste acepte su planteamiento, cambie algún comportamiento y/o realice determinada acción (Cuenca, 1995; Perelman, 1999). Por tal motivo, Gutiérrez (2003) afirma que este discurso puede definirse como la presión simbólica que un individuo ejerce sobre una audiencia, con premisas probables y verosímiles en relación con el sistema de valores, con conclusiones que son siempre discutibles.

Calsamiglia y Tusón (1999) señalan que la argumentación cumple con una serie de condiciones:

- Tiene como objeto cualquier tema controvertido, dudoso o problemático, que admite diferentes maneras de tratarlo.
- Su locutor manifiesta una manera de ver e interpretar la realidad y toma una posición y expone la opinión a través de expresiones modalizadas y axiológicas.
- Tiene un carácter polémico, marcadamente dialógico. Se basa en la contraposición de dos o más posturas (verdades o creencias aceptadas o posiciones defendidas por un sector o una persona), con enunciados que manifiestan oposición, contraste, desautorización, ataque y provocación.
- Su objetivo es provocar la adhesión, convencer, persuadir a un interlocutor o a un público de la aceptabilidad de una idea o de una forma de ver el tema que se debate.
- Tiene una validez local, dado que se dirige a un interlocutor particular en una situación específica.

En cuanto a la estructura de este género discursivo, Cuenca (1995) y Perelman (1999) identifican que, de manera general, se organiza con introducción, desarrollo y conclusión; sin embargo, la progresión del discurso siempre dependerá del orador (Gutiérrez, 2003), pues no siempre aparecen en ese orden. En la introducción se identifica el tema o problema y se toma una postura o se formula la tesis; en el desarrollo se presentan los argumentos para justificar lo planteado en la introducción; por último, en la conclusión, se reafirma la posición adoptada a manera de cierre. No obstante, como ya se mencionó, el orden no es inmutable, pues la tesis y la conclusión pueden darse de entrada, o bien, pueden reservarse para el final o cuando sea preciso; en ocasiones, la tesis inicial, las premisas e incluso la conclusión pueden ser sobreentendidas (Bassols y Torrent, 2012).

Las premisas son los objetos de acuerdo con los que se fundamenta la argumentación y se presentan como algo adquirido y compartido por quienes están implicados en el discurso. Están formadas por hechos, verdades, presunciones, valores abstractos, valores concretos, jerarquías entre entes y lugares (Bassols y Torrent, 2012).

En un discurso argumentativo, el locutor debe tener claridad en la postura propia y en la ajena (Rodríguez y Martínez, 2018), por lo que Cuenca (1995) sugiere que en este discurso el interlocutor siempre debe ser explícito. Para demostrar la tesis propia, o bien, la negación de la tesis del adversario, el locutor puede partir de un conjunto de premisas incontestables en la medida de lo posible (Bassols y Torrent, 2012). Así, en un intento de argumentar para modificar o reforzar a través del lenguaje las representaciones, creencias y valores de un individuo o de un grupo, se espera que haya reacciones observables que se ajusten a estas creencias nuevas o reforzadas (Bassart, 1995).

### **2.3. Cohesión**

La producción y comprensión de los discursos argumentativos pueden ser largas y complejas (Bassart, 1995), por lo que es importante garantizar la estructuración del

texto por medio de funciones lingüísticas que indican relaciones entre cada uno de sus elementos; dicha garantía se da gracias a la cohesión (Shapiro y Hudson, 1991; Favart et al., 2016).

La cohesión es una propiedad discursiva local, pues está relacionada directamente en el discurso a la expresión lingüística del contenido que se desea expresar y, sobre todo, a la regulación de la información entre las oraciones (Halliday y Hasan, 1976; Hickman, 2003). Gracias a esta propiedad, se establecen relaciones de significado entre frases, así la interpretación de unos elementos del discurso depende de la de otros (Cuenca, 1995; Tse et al., 1997). Por lo anterior, todo discurso requiere de ciertos dispositivos cohesivos como la referencia, conjunciones, elipsis, sustituciones y cohesión léxica, incluyendo los conectores (Halliday y Hasan, 1976), los cuales son de gran importancia para esta investigación.

Al considerar que argumentar es dar razones de manera ligada para guiar a una conclusión (Bassols y Torrent, 2012), se requieren piezas que organicen y conecten cada uno de los elementos. Así, el uso de conectores en este discurso se vuelve una parte importante para garantizar la cohesión, tanto en su producción como en su comprensión.

### ***2.3.1. Conectores Argumentativos***

Los conectores, como se podría inferir, cumplen con la función de conectar y organizar el discurso, es decir, cada uno de ellos es utilizado para establecer las relaciones internas que se dan entre elementos lingüísticos cumpliendo así con su finalidad fundamental discursiva: proporcionar cohesión (Portolés, 1998; Calsamiglia y Tusón, 1999).

Los conectores son piezas lingüísticas que desempeñan una función en la construcción del discurso (Loureda y Pons, 2015), pues relacionan, de diversas maneras semánticas, segmentos textuales de forma explícita (Calsamiglia y Tusón, 1999). En este sentido, sirven como guías de rutas inferenciales (Loureda y Pons,

2015), y actúan como reguladores que determinan los valores relativos de las áreas en las que inciden (Loureda y Pons, 2015), así el significado de cada uno condiciona el procesamiento del texto (Portolés, 1998). De hecho, Montolío (2001) ha comparado la función de los conectores con las *señales de balizamiento*, al afirmar que “un escritor eficaz distribuye estas piezas a lo largo de su discurso, a fin de que su lector siga sin esfuerzos ni dificultades el camino interpretativo trazado” (p. 21).

En un sentido más amplio, se usan los conectores para asegurar que el lector no se despiste del camino diseñado y tome un sentido discursivo contrario al que el autor le sugiere, debido a que añaden una instrucción local y marcada que reduce las posibilidades semánticas (Montolío, 2001; Loureda y Pons, 2015). Así, en ausencia de un conector es mayor el coste de procesamiento psicolingüístico correspondiente a la integración sintáctica y semántica de un texto (Loureda y Pons, 2015).

En resumen, los conectores conllevan cierta connotación por lo que su uso determina el significado de las oraciones y, en consecuencia, del discurso completo. Funcionan como un instructivo para que el receptor procese las informaciones planteadas por el emisor, evitando que se interprete el texto diferente de como originalmente se esperaba (Montolío, 2001). Por lo tanto, para que la cohesión se dé de manera efectiva en el texto se requiere, entre otras cosas, de un uso apropiado de conectores discursivos.

Para establecer relaciones cohesionadas entre oraciones se debe considerar el género textual (Calsamiglia y Tusón, 1999), por ejemplo, si el discurso se desarrollará con fines argumentativos, requerirá cierto tipo de conectores, diferentes de los necesarios en un discurso narrativo. Por tal motivo, Montolío (2001) ha clasificado algunos conectores que, considera, son característicos de los textos planificados de acuerdo con sus funciones más productivas dentro de los discursos argumentativos, destacando los conectores contraargumentativos, conectores consecutivos y conectores aditivos y organizadores de la información discursiva.

En primer lugar, los conectores contraargumentativos, llamados contrastivos por Calsamiglia y Tusón (1999), son aquellos que cambian de orientación en sentido contrario al segmento inmediatamente anterior, bien sea de forma total o de forma parcial. Así, los conectores contraargumentativos se subdividen en:

- Conectores de oposición (*pero, en cambio, sin embargo, ahora bien, mas, no obstante, empero, con todo, a pesar de todo/ pese a todo (ello), eso sí*)
- Conectores de sustitución o parentéticos de contraste (*sino, en lugar/ vez de, por el contrario, antes bien, contrariamente, en cambio, antes bien, sino que, de todas maneras/formas/ de todos modos*)
- Conectores de restricción (*excepto si, a no ser que*)
- Conectores de concesión (*de todos modos, sea como sea, en cualquier caso, a pesar de/ pese a que, no obstante, con todo, aun así, después de todo, así y todo, con todo (y con eso), aunque, si bien*)

En segundo lugar, los conectores consecutivos tienen un significado muy preciso. Calsamiglia y Tusón (1999) han propuesto que éstos formen parte de un grupo más amplio al que han nombrado conectores de base causal, dentro de los cuales se encuentran los siguientes:

- Conectores causativos, que introducen la relación de causa entre segmentos textuales, es decir, señalan la causa previa (*a causa de ello, por eso, porque, pues, puesto que, ya que, dado que, por el hecho de que, en virtud de, gracias a, por ello, por ese/tal/dicho motivo, por esa razón/causa/motivo*).
- Conectores consecutivos, cuya función es introducir la secuencia entre segmentos (*de ahí que, pues, luego, por eso, de modo que/de modo que/ por lo que, de ello resulta que, así que, de donde se sigue, así pues, por (lo) tanto, de suerte que, por consiguiente, en consecuencia/por consiguiente/por ende, en efecto, entonces*).
- Conectores condicionales, que se caracterizan por introducir la causa hipotética, indicada en el primer segmento (*si, con tal de que, cuando, en el*

*caso de que, según, a menos que, siempre que, mientras, a no ser que, siempre y cuando, sólo que, con que).*

- Conectores finales, que introducen la causa como meta o propósito que se persigue (*para que, a fin de que, con el propósito/ objeto de, de tal modo que*).

En tercer lugar, regresando a la propuesta de Montolío (2001), están los conectores aditivos y organizadores de la información discursiva. Calsamiglia y Tusón (1999) los han llamado también conectores sumativos, pues con ellos el texto avanza, ya sea en sentido afirmativo o negativo, en una misma línea y el emisor va añadiendo más información (*y, además, encima, para colmo, por si fuera poco, después, incluso; igualmente, asimismo, también, tal como, del mismo modo (de igual modo) /forma/manera; ni tampoco, por otra parte, por otro lado, de otro lado, por su parte y a su vez, por lo demás, es más, incluso*).

Por la naturaleza de un discurso argumentativo, el uso de conectores no queda restringido a las funciones propuestas por Montolío (2001), pues también es importante considerar que existen partículas discursivas en las que se puede ver la posición del emisor ante la polémica en cuestión. Por tal motivo, resulta relevante la propuesta de Calsamiglia y Tusón (1999), en la que se incluyen los marcadores discursivos, que introducen operaciones discursivas particulares y se sitúan en posición inicial del enunciado o como preámbulo al segundo segmento de la relación. Dentro de éstos están:

- Expresión de punto de vista (*en mi opinión, a mi juicio, a mi entender, desde mi punto de vista, a mi parecer, tengo para mí, por lo que a mí respecta*)
- Manifestación de certeza (*es evidente que, es indudable, todo el mundo sabe, nadie puede ignorar, es incuestionable, de hecho, en realidad, está claro que*)
- Confirmación (*en efecto, por supuesto, desde luego, por descontado, efectivamente, claro*)



- Tematización (*respecto a, a propósito de, por lo que respecta a, en cuanto a, referente a, con referencia a, en lo que concierne, en/por lo que se refiere a*)
- Reformulación, explicación o aclaración (*esto es, es decir, en otras palabras, quiero decir, o sea, a saber, bueno, mejor dicho, en particular, en concreto*)
- Ejemplificación (*por ejemplo, a saber, por, en concreto, pongamos por caso, sin ir más lejos*)
- Cita (*según, para, como dice*)

### **2.3.2. Conectores Menos Diferenciados y Más Diferenciados**

Sobre las relaciones que los conectores pueden establecer en el discurso de las producciones infantiles, Favart, et al. (2016) han propuesto distinguir a los conectores entre *menos diferenciados* y *más diferenciados*.

Por un lado, los conectores *menos diferenciados* se caracterizan por usarse dentro del discurso marcando, además de su función plena, diferentes relaciones entre los elementos. Esta característica, también llamada *polifuncionalidad* por Barriga (2002), suele ser frecuente en los discursos de estudiantes jóvenes. Dentro de este grupo de conectores menos diferenciados, Favart et al. (2016) han considerado al conector aditivo, también llamado sumativo, y, así como el conector cronológico, también llamado consecutivo, *entonces*.

Por otro lado, los conectores *más diferenciados* son aquellas piezas de mayor sofisticación que establecen relaciones específicas en la sintaxis de los discursos. Favart et al. (2016) han incluido dentro de esta clasificación a los conectores de base causal y a los contrastivos (contraargumentativos).

En resumen, los conectores son piezas que enlazan segmentos dentro del discurso y, en consecuencia, son los responsables de la cohesión de éste; sin embargo, en producciones infantiles, suele aparecer un mismo conector para marcar relaciones diversas entre los elementos discursivos, por lo que los conectores *menos diferenciados* son característicos en etapas escolares tempranas y conforme los

niños continúan con su desarrollo y escolaridad adquieren conectores más sofisticados, es decir, *más diferenciados*.

### **3. Antecedentes**

Hay pocos estudios que anteceden a la investigación en cuanto al uso de conectores en los discursos argumentativos, pues la mayoría de las investigaciones de la adquisición de conectores están basadas en los discursos narrativos, por ser éste considerado el primer discurso extendido en aparecer. A pesar de no ser discursos argumentativos los que se han estudiado, los hallazgos en las investigaciones han dado un panorama amplio de lo que es la adquisición de los conectores en el desarrollo de la cohesión en los discursos. Por tal motivo, como parte de los antecedentes de esta investigación, se citarán en un primer momento trabajos relacionados a la adquisición de conectores con estudios basados en narraciones infantiles. Después, se mencionarán aquellos que han dado cuenta del desarrollo de los conectores en discursos argumentativos; sin embargo, cabe destacar, son pocos en comparación con los anteriores.

#### **3.1. Estudios sobre el Uso de Conectores en el Discurso Infantil**

Una de las piezas cohesivas que ha cobrado mayor relevancia dentro de la adquisición del lenguaje son los conectores. Existen estudios que han hecho gran aporte a la investigación; no obstante, por las complejidades que implica un discurso argumentativo para los infantes, dichas investigaciones han quedado limitadas a los discursos narrativos; sin embargo, han servido de base para crear una generalidad sobre el uso de conectores y, a su vez, el desarrollo de la cohesión en los discursos. En ellos se ha demostrado que, al ser parte de un proceso complejo, la cohesión es una propiedad discursiva que alcanza su éxito en las etapas tardías del lenguaje (Alarcón y Auza, 2015; Aquino, 2019; García, 2015; Godínez, 2010; Nippold, 2016; Tse, et al., 1997) y continúa su desarrollo a lo largo de la escolaridad (Shapiro y Hudson, 1991; García, 2015).

Peterson y McCabe (1987) analizaron los discursos conversacionales de 96 niños entre los tres años y medio y los nueve años y medio. Los participantes hablaron de sus experiencias personales por medio de una conversación con el investigador, después se realizó un análisis en un programa informático en el que los resultados

mostraron que *y* es el primer conector que utilizan los niños en la construcción de oraciones compuestas y *que*, sin importar la edad, no restringen su significado a la simple coordinación, incluso a pesar de haber aprendido otros conectores.

Para comparar las estrategias cohesivas entre niños de diferentes edades, Shapiro y Hudson (1991) hicieron una investigación en la que participaron 96 niños narrando dos historias basadas en imágenes brindadas por los mismos investigadores: una basada en eventos y otra basada en problemas. Algunos de ellos cursaban el preescolar y otros, el primer año de primaria. Los resultados mostraron que, en cuanto a las categorías estructurales, sin importar su edad, los niños utilizaron más los conectores aditivos que los temporales; sin embargo, sí se observaron diferencias en cuanto a la distinción de edades: en primer lugar, se observó que los alumnos de primer año utilizaron más conjunciones temporales que los preescolares; en segundo lugar, se observó que los niños de primaria utilizaron más los conectores temporales con la versión basada en eventos y que, además, los conectores aditivos y adversativo-causales se utilizaron más con la versión basada en problemas, a diferencia de los preescolares. Este hallazgo sugiere que los niños de primaria son conscientes de que el uso de los conectores explícitos depende de la versión del problema. Por último, para probar directamente la idea de que la coherencia estructural afecta a la cohesión lingüística, se realizó un análisis adicional. En él, los resultados apoyan la afirmación de que los niños de primaria producen narraciones estructuralmente más complejas que los niños de preescolar y que también utilizan un lenguaje y unos mecanismos de cohesión más complejos.

En el estudio de Hickmann y Schneider (1993), por su parte, se estudió la producción de niños monolingües de habla inglesa de nacionalidad británica, estadounidense y canadiense, seleccionados aleatoriamente de tres cursos y con edades medias de 5, 7 y 10 años. Con el objetivo de observar si los niños eran capaces de corregir anomalías cohesivas y después explicarlas, se elaboraron tres experimentos: tarea de recuento, tarea de repetición y tarea de juicio. En el primero, se encontraron porcentajes elevados de niños que utilizaban menciones cohesivas

apropiadas en todas las edades, con esta tarea, las autoras concluyeron que cuando los cuentos habían contenido pronombres nominales meta inadecuados, los niños generalmente los corregían. En el segundo experimento, en la tarea de repetición, la precisión fue bastante alta: 80% en los 5 años, 81% en los 7 años y 71% a los 10 años. Los niños de todas las edades cometieron errores de repetición integradores, por lo que, apoyándose del contexto del discurso en curso, corregían anomalías en la cohesión. En el tercer experimento, la tarea de juicio, además de los participantes mencionados, participaron 12 niños en edad preescolar del mismo colegio. Aquí, los resultados mostraron que los niños mayores eran más propensos a producir algún tipo de desaprobación, independientemente de si las historias eran cohesivas o no cohesivas. En cambio, casi todos los niños de 5 años aprobaban las versiones cohesivas, pero muchos aprobaban también las no cohesivas. El rendimiento de los niños de 7 años fue intermedio. Así se concluyó que los niños de más edad eran más propensos a producir desaprobaciones metalingüísticas explícitas que los más pequeños, pero sólo con versiones no cohesivas, mientras que no había diferencias de edad con las versiones cohesivas. Por lo anterior, de manera general, las conclusiones a las que se llegaron fueron que a la edad de 5 años la cohesión surge sólo como un mecanismo de restablecimiento ante anomalías, es decir, a esta edad, los niños sólo corrigen los errores, pero no son capaces explicarlos. Es tardíamente, a partir de los 7 años, que la cohesión aparece como competencia metalingüística.

A medida que avanzan el desarrollo y la educación de los niños, aumenta la variedad de conectores. Prueba de lo anterior es el estudio de Tse et al., (1997), en el que participaron 80 niños de habla chino cantonés de 4 grupos de edad (3, 5, 7 y 9 años), cada uno estaba formado por 10 niños y 10 niñas seleccionados al azar. Adicional a esto, para proporcionar datos comparativos, hubo un grupo de adultos compuesto por 10 estudiantes universitarios de ambos sexos de edades comprendidas entre los 20 y los 25 años. A través de dos libros ilustrados sin palabras, se le pidió a cada participante que contara dos historias. Para el análisis

de la cohesión se utilizó la clasificación de conectores aditivos, temporales, adversativos y causales. Los resultados mostraron que al aumentar la edad había un incremento significativo en el uso de los conectores adversativos y causales, al tiempo que disminuía significativamente el uso de los temporales; sin embargo, no hubo cambios significativos en el uso de los tipos de conectores restantes. También se observó que no se utilizaban adecuadamente los conectores adversativos a los 5 años, ni los causales a los 3.

En su estudio, Barriga (2002) se propuso observar en qué medida el uso de los conectores puede ser reflejo del desarrollo lingüístico de los niños, por lo que analizó dicho uso en el habla de niños de 4, 6, 8 y 11 años, 4 de cada edad. Formó un *corpus* de contraste, compuesto por dos tipos de materiales, transcripciones de un estudio previo aplicado a niños de 6 años y grabaciones y anotaciones de otro que coincidían con las edades de este análisis. Los resultados mostraron que los únicos conectores encontrados en producciones de niños de 4 años son: *y, pero, que, porque, cuando, luego, y entonces*. Entre los 6 y los 11 años aparecieron, además de los anteriores, *aunque, o sea, a pesar de que, mientras, y si*. Los más usados fueron *y, que, luego y entonces*, aunque algunos de éstos con una función de enlace plena, y otros usados más bien como muletilla o motivadores de la narración. Además, llamó la atención el uso de un mismo conector para marcar diversas relaciones. Este fenómeno se encontró en todas las edades analizadas. Dicha polifuncionalidad se dio incluso en conectores más especializados.

Por su parte, Favart et al. (2016) hicieron una comparación del uso de conectores por parte de niños con desarrollo típico y atípico del lenguaje. Trabajaron con 24 participantes con Trastorno Específico de Lenguaje (en adelante TEL), de los cuales 12 eran niños con edades comprendidas entre los 7 y los 11 años, y 12 eran adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años; dichos participantes se emparejaron con 24 niños de desarrollo típico (en adelante DT). La tarea de escritura consistía en una composición narrativa. El análisis del texto se centró en primer lugar en la longitud narrativa, medida en términos del número total

de palabras producidas. Después, se centró en la densidad y diversidad de los dispositivos de cohesión, para lo que se realizaron análisis cualitativos de los conectores y las anáforas clasificados en categorías. Los conectores se clasificaron en conectores *menos diferenciados* y conectores *más diferenciados*. Los *menos diferenciados* incluían el conector cronológico *entonces*, y el conector aditivo *y*, por utilizarse de manera multifuncional. Los conectores *más diferenciados* incluían los que expresaban relaciones específicas, como los temporales, por ejemplo, *cuando* y *de repente*, los causales, como *porque* y *para*, los de consecuencia, como *por tanto*, los de objetivo, como *para* y *con el fin de*, y el adversativo *pero*. Los resultados mostraron que los adolescentes utilizaban más los conectores *más diferenciados* que los niños, tanto del grupo con TEL como del grupo con DT.

En el estudio del uso de conectores, se ha observado también la función de éstos como recursos pragmático-discursivos. Tal es el caso del trabajo de Alarcón y Auza (2015) en el que participaron 40 niños de primer grado de primaria, separados en dos grupos. El primer grupo se conformó por 10 niñas y 10 niños, a quienes se les solicitó la narración oral de la historia *One Frog Too Many* (Mayer y Mayer, 1975), presentada en ilustraciones. El segundo grupo se conformó por 8 niñas y 12 niños de otra escuela, quienes recontaron una historia previamente escuchada titulada *Si le das una galletita a un ratón* (Numeroff, 1985). El análisis reflejó que los niños emplean una gama completa de nexos, tales como conjunciones, locuciones conjuntivas, adverbios de frase y preposiciones. En muchos de los casos observados, los conectores se mostraron como recursos pragmático-discursivos que los niños habían aprendido para narrar historias. Al parecer, los niños recuperan y reproducen las construcciones que ya tienen incorporadas como parte de su conocimiento gramatical a la hora de narrar.

Como se advirtió al inicio del apartado, a pesar de ser estudios hechos en narraciones (por las edades de los participantes) y no en discursos argumentativos, como se busca en esta investigación, los hallazgos en las investigaciones anteriores dan un panorama amplio de lo que es la adquisición de los conectores en el

desarrollo de la cohesión en los discursos. Así, hoy se sabe que el primer conector en aparecer en el habla infantil es el conector *y* cuando aparecen las oraciones compuestas; sin embargo, su uso no queda restringido a la coordinación (Barriga, 2002; Peterson y McCabe, 1987), ya que se suele utilizar indistintamente para establecer otras relaciones entre los componentes discursivos. Conforme la edad de los niños avanza, suelen aparecer en los discursos estructuras más complejas y surgen las conjunciones temporales, y conectores *más diferenciados* (Favart et al., 2016) como los adversativos y los causales, según el tipo de narración que hacen (Shapiro y Hudson, 1991); sin embargo, los conectores causales todavía no son utilizados adecuadamente a los 3 años, ni los adversativos a los 5 años (Tse et al., 1997). Además, se encontró que los niños pequeños ya son capaces de corregir errores de cohesión sin explicar un porqué, pero, conforme crecen, la cohesión surge como competencia metalingüística (Hickmann y Schneider, 1993); sin embargo, el desarrollo se mantiene. Si bien, las estructuras son cada vez complejas, es recurrente observar en niños más grandes que los conectores aparecen como muletilla o motivadores del discurso y que se mantiene el uso de un mismo conector para marcar múltiples relaciones, inclusive con conectores más especializados (Barriga, 2002).

### **3.2. Estudios de Conectores en el Discurso Argumentativo**

Los estudios del uso de los conectores en los discursos argumentativos infantiles han quedado restringidos a participantes con edades más avanzadas por la complejidad que implican las producciones de este género discursivo, por lo que la mayoría de las investigaciones han estado centradas en analizar el uso de estas piezas cohesivas en los últimos grados de primaria, en secundaria, bachillerato y en adultos estudiantes de universidad.

Una de las pocas investigaciones de la adquisición de los conectores en el discurso argumentativo en preescolar es la de Banks-Leite y Ruales (1997). En este estudio se utilizó para el análisis un *corpus* originado en una clase de niños de habla portuguesa con una edad media de 5 años inmersos en constantes intercambios



lingüísticos espontáneos. Los resultados mostraron que, a pesar de que se tratan de discursos conversacionales (Bassart, 1995), los niños son capaces de relacionar adecuadamente argumentos y conclusiones mediante conectores como *porque*, *entonces* y condicionales como *si/ si no*. El hallazgo de estas piezas lingüísticas a estas edades coincide con las que aparecen en los discursos narrativos mencionados en el apartado 3.1 (Barriga, 2002; Hickmann y Schneider, 1993; Shapiro y Hudson, 1991; Tse et al., 1997), pese a que, contrario a éste, el análisis de aquellos fue hecho en discursos extendidos o conectados (Bassart, 1995).

Por su parte, Rodríguez y Martínez (2018) realizaron una investigación aplicada de corte didáctico a niños en los últimos grados de primaria. La metodología constó de una evaluación diagnóstica de los alumnos de quinto y sexto grado para conocer a detalle su nivel de dominio en el uso de conectores para escribir un artículo de opinión. Para ello, los autores consideraron el caso del futbolista mexicano Rafael Márquez, acusado de prestanombres de un narcotraficante, y ante tal acusación, se desconocía si jugaría o no con la Selección Mexicana de Fútbol en el Mundial de Rusia 2018. Por tal motivo, se les solicitó que se imaginaran como parte de los miembros del jurado para decidir entre permitir que dicho jugador jugara en el mundial o sancionarlo. Tras tomar una decisión, debían convencer al jurado para hacer que su opinión resultara ser la elegida.

Para analizar el uso de los conectores en las producciones, se transcribieron y codificaron 114 escritos y se contabilizaron los conectores utilizados. Se identificaron 11 variedades de conectores en tres grupos, de base causal, contraargumentativos y aditivos, y se elaboró una tabla control de las funciones convencionales. Del primer grupo se encontraron el conector final *para que*, los causales *puesto que*, *porque*, *pues* y *por* y los consecutivos *por eso* y *así que*. Del segundo grupo se identificaron *a pesar de*, *pero* y *aunque*. Finalmente, del tercer grupo, se ubicó el conector *además*.

Los resultados mostraron que en cuanto al uso de conectores no existen diferencias significativas entre grados escolares, pues tanto en quinto como en sexto grado los

niños suelen utilizar principalmente conectores de base causal. Si bien las autoras han concluido que, la mayoría de los niños a estas edades utilizan los conectores de manera convencional, también han afirmado que es preocupante el porcentaje de niños que los usa de manera no convencional.

Lo anterior da evidencia de que, en un desarrollo típico, los niños entre los 11 y 12 años aún están en proceso de lograr el dominio del uso convencional de conectores para la cohesión discursiva.

Las investigaciones en torno al uso de conectores argumentativos han sido más productivas en edades más avanzadas. En ellos se ha demostrado que las estrategias argumentativas mejoran y con ello la cohesión dentro de sus discursos ya que hay una mayor variedad de conectores en uso. Ejemplo de lo anterior es el estudio de García (2015), en el que realizó una comparación de discursos argumentativos entre 24 estudiantes de tercero de secundaria y 24 estudiantes de tercero de bachillerato. En dicha investigación, los resultados mostraron que los jóvenes de tercero de secundaria usan más conectores causales, aditivos y de condición, mientras que en los discursos de los estudiantes de bachillerato aparecen preferentemente los de punto de vista y los adversativos o contraargumentativos.

No obstante, se ha reportado que los conectores que usan los estudiantes a estas edades no siempre guardan una relación estrecha entre su significado y el uso que le dan para relacionar elementos dentro del discurso. Dicho hallazgo pertenece a Villanueva (2021), quien se propuso analizar minuciosamente tres de los textos de un trabajo más amplio con el objetivo identificar las técnicas argumentativas para comprender la relación entre los argumentos destacando el uso de reformuladores, operadores argumentativos y conectores. Las edades de los participantes oscilaban entre los 15 y 17 años. Se les aplicó una prueba de desarrollo con la siguiente pregunta planteada: *¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?* Los resultados permitieron concluir que los tres elementos mencionados para establecer cohesión en sus producciones, en ocasiones, no tenían correspondencia entre la función que

cumplían dentro del discurso y sus significados semánticos. En cuanto a los conectores, específicamente, privilegiaban aquellos que podrían ceder su lugar a otros que expresarían mejor la relación entre dos ideas. En consecuencia, se demostró que incluso en edades en el que el ingreso a la universidad está próximo, no existe un buen dominio de estos elementos discursivos.

Por otra parte, como se abordó anteriormente, el estudio del discurso argumentativo en niños no se ha fijado en las diferencias de uso de conectores entre producciones orales y escritas. Aunque pareciera que las diferencias podrían ser evidentes entre las producciones, Blanche-Benveniste (1998) menciona que no se puede establecer una oposición entre ellas, pues ambas pueden ser espontáneas o planeadas según las circunstancias. Esta idea ha sido apoyada por Teberosky (1998), quien propone que más bien deben verse como formas en que está dividido el discurso.

A pesar de no ser una investigación que sea ejemplo del análisis de dicha distinción, vale la pena recurrir al estudio de Hess y Godínez (2011) por las conclusiones a las que llegan. En él, se trabajó con 10 estudiantes de 12 años; 10 muestras de 15 años y 10 de 18, siendo un total de 30 muestras. Bajo una consigna controlada, los participantes produjeron un texto argumentativo con una extensión deseable de una cuartilla. Con el objetivo de incitar a los participantes a producir discursos extensos, se les compartió un tema cercano y debatible en el que se vieran inclinados a tomar una postura y defenderla por medio de argumentos. Al obtener producciones escritas, las autoras observaron que hay un uso excesivo de la forma *pues* dentro de los discursos escritos de los adolescentes, en varios casos, cumpliendo la función de muletilla. Con ello, concluyeron que existe una fuerte influencia de la oralidad en los discursos escritos, lo que indica que en estas edades se sigue desarrollando la capacidad para diferenciar la lengua oral de la lengua escrita.

En resumen, al considerar la argumentación como un discurso que forma parte de la vida cotidiana (Gutiérrez, 2003), se puede afirmar que, a lo largo de la adquisición del lenguaje, los niños están expuestos a dicho género discursivo y, si bien, no tienen la capacidad de producir un discurso extendido, son capaces de producirlo

mediante un discurso conversacional relacionando adecuadamente argumentos y conclusiones mediante algunos conectores (Banks-Leite y Ruales, 1997). Conforme avanzan en su escolarización adquieren más conectores y comienzan a hacer uso de ellos en sus argumentaciones (García, 2015); sin embargo, en ocasiones aparecen usados de manera no convencional (Rodríguez y Martínez, 2018) o usados de manera diferente al de su significado semántico (Villanueva, 2021). Asimismo, se sabe que alrededor de estas edades, aún hay dificultades para diferenciar la lengua oral de la lengua escrita (Hess y Godínez, 2011), pues no las reconocen como dos códigos con funciones diferentes (Avendaño y Perrone, 2012).

#### **4. Planteamiento del Problema**

En la introducción del presente trabajo, se mencionó que, a pesar de los diversos estudios que han analizado el uso de conectores en estudiantes de primaria y secundaria en los discursos argumentativos (García, 2018; García y Alarcón, 2015; Hess y Godínez, 2011; Rodríguez y Martínez, 2018), no existen datos en los que se haya hecho una comparación del uso de estas piezas lingüísticas en producciones orales y escritas de niños de sexto grado. Por tal motivo, se hizo el planteamiento de las siguientes preguntas, las cuales fueron guías para el presente trabajo.

#### **5. Pregunta de Investigación**

¿Existe una relación entre el tipo de conectores y el tipo de producción oral y escrita en la argumentación de niños que están concluyendo la escuela primaria?

##### **5.1. Preguntas específicas:**

1. ¿Cuáles son los tipos de conectores usados en los discursos argumentativos orales y escritos de niños que están concluyendo la escuela primaria?
2. ¿El uso de los conectores en los discursos argumentativos es canónico o no canónico?
3. ¿En cuál de los dos tipos de discurso se encuentra el mayor uso no canónico de conectores?
4. ¿Existe una diferencia significativa entre el número conectores *menos diferenciados* y los *más diferenciados*?

## 6. Objetivos

Para responder las preguntas, se plantearon los siguientes objetivos:

### 6.1. Objetivo General:

Observar si existe una relación entre el tipo de conectores y el tipo de producción oral y escrita en la argumentación de niños que están concluyendo la escuela primaria.

### 6.2. Objetivos Específicos:

1. Identificar los tipos de conectores en los discursos argumentativos orales y escritos de niños que están concluyendo la escuela primaria.
2. Evaluar si el uso de los conectores en los discursos argumentativos es canónico o no canónico.
3. Evaluar en cuál de los dos tipos de discurso argumentativo se encuentra el mayor uso no canónico de conectores.
4. Determinar si existe una diferencia significativa entre los conectores los *menos diferenciados* o *más diferenciados*.

## 7. Hipótesis

Habrá diferencias significativas en el uso de los conectores que aparecen en los discursos argumentativos orales en contraste con los escritos de niños que están concluyendo su escuela primaria.

1. Los niños utilizarán principalmente conectores aditivos, causales y contraargumentativos en ambos tipos de discurso.
2. Diversos conectores aparecerán cumpliendo funciones no canónicas.
3. En el discurso argumentativo oral habrá mayor uso no canónico de conectores en comparación con el discurso escrito.
4. No habrá diferencias significativas entre el uso de conectores más diferenciados y menos diferenciados en ambos tipos de discurso.

## **8. Metodología**

Este proyecto de tesis, con alcance correlacional, busca aportar nuevo conocimiento teórico a la educación, con bases lingüísticas. A su vez, cuenta con un enfoque metodológico mixto porque, a partir de un análisis cualitativo, se busca interpretar el uso que tienen los conectores dentro de los discursos argumentativos, orales y escritos, de niños que están concluyendo la escuela primaria y, por medio de un análisis cuantitativo, verificar las hipótesis planteadas acerca del uso de los conectores en dichos discursos con apoyo de la estadística.

La metodología utilizada para alcanzar cada uno de los objetivos planteados en el capítulo anterior fue previamente piloteada.

### **8.1. Piloteo**

Se realizó un piloteo con el objetivo de probar la funcionalidad de instrumentos y elección de las consignas. Como parte de los instrumentos, se elaboraron dos trípticos, se diseñó una ficha de apoyo para facilitar la organización y planeación de sus discursos y, para la obtención de las producciones argumentativas, se crearon consignas para que los participantes se involucraran en el tema.

Con base en el estudio de Calsamiglia y Tusón (1999), quienes proponen como parte de las características fundamentales de la argumentación el contar con un tema controversial, dudoso y problemático, que pueda tratarse de diferentes maneras, además de ser interesante para los estudiantes (Serrano de Moreno, 2008), en el presente estudio se consideraron dos temas para el piloteo. Por un lado, se aprovechó la controversia por la que atravesaba México con relación a la vacunación infantil en contra del coronavirus (COVID-19) provocado por el virus SARS-CoV-2, pues tras dos años de haber iniciado la contingencia mundial no había ninguna vacuna aprobada por la OMS para su aplicación en niños, pero había campañas que invitaban a las familias a vacunarlos con el propósito de regresar a la normalidad. Por otro lado, también se aprovechó la controversia sobre si la esterilización de mascotas es parte de la responsabilidad de tenerlas, pues algunos

gobiernos han lanzado campañas para disminuir la sobrepoblación de perros y gatos, y hay dueños que se niegan a someter a sus mascotas a dicho procedimiento por las consecuencias irreversibles que puede conllevar. Para abordar cada tema, se elaboró un tríptico y se prepararon consignas específicas.

Se contó con el apoyo de cinco participantes de sexto grado de primaria provenientes de una escuela urbana particular del centro de Querétaro, se recogieron y transcribieron sus producciones argumentativas orales y escritas y, tras analizar cada una de ellas y compararlas entre sí, se tomaron las decisiones pertinentes para la toma de datos definitiva.

La selección de los participantes de este piloteo se hizo con apoyo de la maestra del grupo, a quien se le solicitó elegir cinco estudiantes con calificaciones promedio y que no estuvieran diagnosticados con problemas del lenguaje.

Los datos fueron tomados en dos días. El primer día, 3 de los niños expresaron sus opiniones en torno a la esterilización de mascotas y 2, en torno a la vacunación infantil en contra del coronavirus; en el segundo día, a los mismos niños se les dio el tema contrario al que habían abordado el día previo. En cuanto al tipo de producción discursiva, con el fin de que el orden no influyera en los resultados comparativos entre lo oral y lo escrito, se decidió tomar los datos a contrabalanceo.

En ambos temas y sin importar el orden de producción discursiva, los 5 participantes pasaron por 5 fases: contextualización, dedicada a la explicación de la visita e introducción del tema; lectura de tríptico, con el propósito de que contaran con mayor información; consigna, en la que se les invitaba a tomar una postura en torno al tema; llenado de ficha de apoyo, con el objetivo de planear sus argumentos antes de producir sus discursos; y obtención de producciones discursivas, de manera oral por medio de una grabación de voz y de manera escrita con apoyo de una hoja.

Después de analizar los discursos de los estudiantes de este piloteo, se tomó la decisión de seleccionar el tema de la esterilización de mascotas para la toma de datos definitiva, debido a que se observó que en este tema los estudiantes



produjeron discursos argumentativos con la estructura sugerida por Cuenca (1995) y Perelman (1999): introducción, desarrollo y conclusión. Además, con este tema se corroboró la funcionalidad del uso de un tríptico informativo como instrumento de apoyo para la elicitación, que se describirá a detalle en la sección de Técnicas e Instrumentos.

En contraste, el tema de la vacuna contra el COVID-19 para niños entre 6 y 12 años era más polémico y los niños recurrían a experiencias personales para sus argumentos, los cuales estaban basados en creencias familiares o políticas, lo que hizo que sus discursos no estuvieran estructurados y que el respectivo tríptico pasara desapercibido. Incluso, por lo polémico de este tema no se permitió la aplicación del piloteo en una escuela en la que ya estaba acordado el levantamiento de datos, pues habían surgido algunos conflictos entre la institución y algunos padres de familia debidos al tema.

## **8.2. Toma de datos**

### ***8.2.1. Participantes***

Para el levantamiento de datos del estudio posterior al piloteo se contó con la participación de 20 estudiantes, 12 niñas y 8 niños, de tres grupos diferentes de sexto grado de una escuela urbana particular de la ciudad de Querétaro. Como parte de los criterios de inclusión para este proyecto se solicitó en la dirección de la escuela el apoyo de estudiantes, entre los 11 y 12 años, que no estuvieran diagnosticados con algún tipo de trastorno o retraso en el lenguaje y que, además no tuvieran problemas de aprendizaje. Para ello, se contó con la ayuda de la dirección de la escuela, la cual, con base en los expedientes escolares, hizo la selección de los participantes.

Para poder realizar las entrevistas a los estudiantes, se solicitó la mediación de la escuela para contar con el consentimiento de los niños que autorizara su participación en la investigación. Asimismo, antes de comenzar con la entrevista a

cada estudiante se les explicó que su participación era totalmente voluntaria y que no estaban obligados a participar.

### ***8.2.2. Técnicas e Instrumentos***

Como se anticipó en el piloteo, los instrumentos necesarios para la recolección de los datos fueron: un tríptico, una ficha de apoyo y la creación de consignas específicas para motivar la producción de discursos argumentativos orales y escritos.

Por un lado, con el objetivo de apoyar a los participantes brindándoles más información acerca de la Esterilización de Mascotas se diseñó un tríptico a manera de procesador. De esta manera, como lo propone Perelman (1999), al profundizar en el tema se puede asegurar la elección de una postura acerca del mismo y la elaboración de argumentos. Por lo anterior, es necesario mencionar que se cuidó la organización de la información incluida en el tríptico con el propósito de no influir en la postura de los niños, de tal manera que se expusieron, de manera equilibrada, tanto los beneficios acerca de la esterilización como los riesgos que implica.

## Imagen 1

### Caras internas del Tríptico

**¿Qué es la esterilización?**

La esterilización es un procedimiento que persigue la eliminación definitiva de su capacidad de tener crías.

**BENEFICIOS QUE DEBES CONSIDERAR:**

El riesgo de tumores e infecciones disminuye.  
Entre las actitudes que pueden mostrar tras la intervención encontramos:

- Menor agresividad.
- Orinan menos para marcar territorio.
- No habrá instintos de celo característicos de estos animales.

Además, se pueden evitar los embarazos psicológicos en hembras, pues pueden presentar todos los síntomas sin haberse apareado.

**En las hembras consiste en retirar ambos ovarios y el útero.**

**En los machos consiste en retirar ambos testículos**

**RIESGOS QUE DEBES CONSIDERAR:**

El riesgo de padecer hipotiroidismo aumenta.  
Entre sus efectos encontramos:

- Obesidad por intolerancia al ejercicio o aumento del apetito.
- Problemas en la piel como irritación, piel seca o muy sebácea, pelo sin brillo o, incluso caída de pelo.
- Manchas blancas en los ojos.

Además, pueden surgir problemas en la intervención, pues no se descarta que algo salga mal en la operación.

Como se puede ver en la **Imagen 1** Imagen 1, cada una de las secciones internas del tríptico estuvo enfocada en aspectos específicos que ayudaran a los participantes a comprender las razones por las que se encontraban ante un tema polémico. En la sección izquierda, se puso énfasis en hablar de manera detallada sobre los beneficios que trae consigo la esterilización, la sección del centro se enfocó en explicar la intervención que esta cirugía implicaba tanto en hembras como en machos y la sección de la derecha abordó aquellos riesgos a tomar en cuenta tras esterilizar a las mascotas.

## Imagen 2

### Caras externas del Tríptico



Como formato prototípico de un tríptico, también se diseñaron las caras externas. En la Imagen 2 se puede ver que como portada sólo se escribió el título y se añadió una imagen; como parte del doblez interior se incluyó información sobre una de las Unidades de Atención Animal Municipal de Querétaro (UMAANQ) para que los niños acudieran o llamaran en caso de requerir mayor información acerca del tema y, por último, en la contraportada se colocó información ficticia de una escuela cuyos estudiantes funcionarían como autores del tríptico.

Por otro lado, con base en las propuestas de Perelman (1999), se contempló tiempo para la construcción del plan discursivo para pensar cómo justificar y apoyar el propio punto de vista con un conjunto de argumentos y cómo rechazar los posibles

contraargumentos; es así que, como parte de los instrumentos de este estudio, se consideró aprovechar la ficha de apoyo utilizada por Aquino (2019). Sin embargo, después del piloteo, una de las decisiones que se tomó fue modificar su formato, adaptándolo a las edades de los participantes con los que se trabajó en este proyecto, pues en el piloteo se vio que había algunas confusiones y dificultades para su uso. Por tal motivo, la ficha que se utilizó en la toma de datos definitiva fue la que se muestra en la Imagen 3.

### Imagen 3

*Ficha de apoyo*

**¿Qué piensas sobre la Esterilización de Mascotas Obligatoria?**

Elige la postura con la que más te identificas y después haz una lista con las razones que la apoyan.

<b>Mi postura frente al tema</b>	
Sí estoy de acuerdo	
No estoy de acuerdo	

---

---

---


---

---

---

---

---



Ideas principales

Ideas secundarias

Otras ideas

En la Imagen 3 se puede ver que la Ficha de Apoyo era muy puntual en sus indicaciones. En el título de la ficha se podía ver una pregunta dirigida. Como parte de las instrucciones, se les invita a tomar una de las posturas, mismas que aparecen enseguida como opciones y, por último, tienen la oportunidad de redactar a manera de lista las razones que respaldan su postura. Para esto último, se recurrió al apoyo visual de un termómetro para guiar la organización de las ideas, en el que el

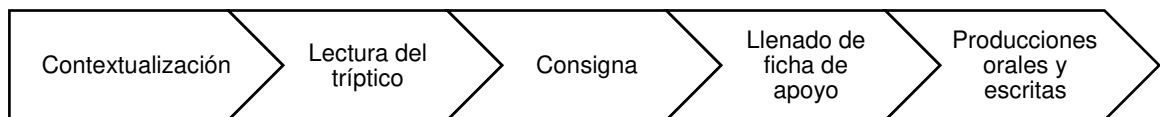
participante puede iniciar con aquellas ideas que considere principales, continuar con las secundarias y, en caso de tenerlas, cerrar con otras ideas.

### **8.2.3. Procedimientos**

Para contar con las producciones orales y escritas de los participantes, se siguió la secuencia como lo muestra la Imagen 4:

**Imagen 4**

*Fases de la metodología*



En la fase de contextualización, se les dio a los participantes una situación concreta, ya que de acuerdo con Calsamiglia y Tusón (1999), es necesario contar con un objetivo y validez para argumentar. Además, integrando la propuesta de Cuenca (1995), debía existir un receptor explícito. A continuación, se presenta el diálogo de lo que se les decía a cada uno:

*En una escuela del centro de Querétaro los niños de sexto grado están haciendo un proyecto sobre la esterilización de las mascotas. Después de investigar sobre el tema, hicieron el siguiente tríptico para compartirlo con niños de otras escuelas. El objetivo es que, después de leer la información, ustedes les compartan sus opiniones acerca del tema para publicarlas en dos medios: por escrito en su periódico escolar y de manera oral en su página oficial de pódcast.*

Como parte de la segunda fase, considerando la propuesta de Perelman (1999), se les mostró el tríptico para que lo leyeran y contaran con suficiente información antes de emitir su opinión. Tras concluir su lectura, se les recogió el tríptico y, como parte de la tercera fase, se les planteó la consigna cuyo objetivo, basado en la propuesta

de Serrano (2008), era hacerlos comprender que estaban ante una situación polémica en la que había diferentes puntos de vista:

Consigna:

*Recientemente, el gobierno lanzó una propuesta en la que se vuelve obligatoria la esterilización de mascotas. Por esta razón, los niños de aquella escuela se han preocupado por el tema, pues, aunque la esterilización implica algunas consecuencias, como ya viste en el tríptico, algunos consideran que es lo mejor para que ya no haya tantos gatitos y perritos sin hogar. ¿Estás de acuerdo con que sea obligatoria la esterilización de las mascotas? ¿Sí o no? ¿Por qué?*

Después de presentarles la consigna, en la cuarta fase, se les brindó la ficha de apoyo, en la que, como ya se mencionó, los participantes tuvieron la oportunidad de organizar sus ideas. Finalmente, en la quinta fase, se les compartió una hoja rayada (Anexo 1) en la que tenían la oportunidad de compartir su opinión de manera escrita; para los datos orales, se procedió a grabar su mensaje con un dispositivo. Para ambos casos, se les hizo saber que podían apoyarse de su ficha las veces que consideraran necesarias; además, se les pidió que cuidaran mucho su redacción y su expresión verbal, pues ninguna de sus producciones pasaría por algún tipo de edición.

#### **8.2.4. Contrabalanceo**

Con el fin de que el orden de las producciones discursivas no influyera en los resultados comparativos entre lo oral y lo escrito (tanto en el piloteo como en la toma de datos definitiva), se decidió aplicar los instrumentos de manera contrabalanceada. Es decir, la primera producción de diez de los participantes fue la oral y su segunda producción fue la escrita; mientras que los otros diez participantes comenzaron con su producción escrita y finalizaron con su producción oral.

Por lo anterior, es importante mencionar que el orden de las consignas para solicitar sus discursos era importante para la toma de datos. En la tabla 1 se muestran las consignas usadas con los participantes que iniciaron con el discurso oral y siguieron con el discurso escrito.

**Tabla 1**

*Consignas discurso oral-escrito*

<p><b>Después de llenar su ficha de apoyo, se les solicitaba primero Discurso Oral de la siguiente manera:</b></p>	<p><b>Después de tener el discurso grabado, se les solicitaba su Discurso Escrito de la siguiente manera:</b></p>
<p>¡Muy bien! Ahora que tus ideas están organizadas, es necesario que nos las compartas de manera oral para que tu opinión se publique como parte del pódcast en la página oficial de la escuela de los niños del proyecto.</p> <p>Es importante que tus ideas sean claras para que puedas convencer al gobierno de tu opinión. Además, tienes que saber que este audio no pasará por ningún tipo de edición, por lo que también debes cuidar que tu voz sea clara y tu discurso sea fluido.</p> <p>Puedes apoyarte de tu ficha y recurrir a ella las veces que lo necesites.</p>	<p>Tu idea es muy buena, yo creo que tu opinión también debe aparecer en el periódico de la escuela, para eso necesito que escribas tu opinión en la siguiente hoja.</p> <p>No olvides que tus ideas deben ser claras. Además, tienes que saber que este texto no se editará ni corregirá, por lo que también debes cuidar tu redacción y el trazo de tu letra.</p> <p>Para ello también puedes apoyarte de tu ficha y recurrir a ella las veces necesarias.</p>



Por el contrario, para quienes iniciaron con el discurso escrito y continuaron con el discurso oral se les plantearon las consignas que aparecen en la tabla 2:

**Tabla 2**

*Consignas discurso escrito-oral*

<p><b>Después de llenar su ficha de apoyo, se les solicitaba primero Discurso Escrito de la siguiente manera:</b></p>	<p><b>Después de tener el discurso escrito, se les solicitaba su Discurso Oral de la siguiente manera:</b></p>
<p>¡Muy bien! Ahora que tus ideas están organizadas, es necesario que nos las compartas de manera escrita en la siguiente hoja para que tu opinión se publique en el periódico escolar de los niños del proyecto.</p> <p>Es importante que tus ideas sean claras para que puedas convencer al gobierno de tu opinión. Además, tienes que saber que este texto no se editará ni corregirá, por lo que también debes cuidar tu redacción y el trazo de tu letra.</p> <p>Puedes apoyarte de tu ficha y recurrir a ella las veces que lo necesites.</p>	<p>Tu idea es muy buena, yo creo que tu opinión también debe aparecer en la página oficial de los pódcast de la escuela, para eso vamos a grabar tu voz.</p> <p>No olvides que tus ideas deben ser claras. Además, tienes que saber que este audio no pasará por ningún tipo de edición, por lo que también debes cuidar que tu voz sea clara y tu discurso sea fluido.</p> <p>Para ello también puedes apoyarte de tu ficha y recurrir a ella las veces necesarias.</p>

### 8.3. Transcripciones

Las producciones orales se transcribieron siguiendo las especificaciones de Berman y Slobin (1994), mismas que se detallan en la tabla 3:

**Tabla 3**

*Especificaciones de transcripción*

<b>Símbolos</b>	<b>Significados</b>
<->	Pausas espontáneas e inconscientes por parte de los hablantes.
<...>	Pausas más largas o más “pensadas”.
{...}	Muletillas y falsos inicios.
[...]	Comentarios pertinentes ante aspectos extralingüísticos de la transcripción.
<ah> y <ay>	Interjecciones que no se pusieron entre llaves

Las producciones escritas, por su parte, se transcribieron respetando la ortografía original de los participantes, pues corregirla o analizarla no era parte de los objetivos de esta investigación.

Después de transcribir con las especificaciones señaladas, se procedió a dividir todos los discursos en cláusulas siguiendo la propuesta de Berman y Slobin (1994). Estos autores proponen como unidad básica de análisis la cláusula, la cual contiene un predicado unificado (actividad, evento o estado), con verbos finitos o infinitos. Se dejaron fuera del análisis aquellas cláusulas que eran parte del protocolo del discurso, como una presentación o una despedida o cierre, por lo que sólo se analizó el discurso argumentativo.

Para una identificación óptima de los participantes, se les asignó un código compuesto por el número de participante, el grupo al que pertenecían, su género, su edad, el discurso producido y el orden en que éste fue producido.

Por ejemplo:

01GBM11:10DO1: Participante 1, Grupo B, Mujer, 11 años- 10 meses, Discurso Oral como primera producción.

11GCH12:01DE2: Participante 11, Grupo C, Hombre, 12 años- 1 mes, Discurso Escrito como segunda producción.

#### 8.4. Análisis de los Datos

Con base en las definiciones de Calsamiglia y Tusón (1999) y Montolío (2001), se elaboró un cuadro con la clasificación de los conectores más usados en la argumentación. Dicho cuadro sirvió como guía para el análisis de los datos.

Tabla 4

*Clasificación de conectores según Calsamiglia y Tusón (1999) y Montolío (2001)*

Tipo de argumento	Significado	Ejemplos
<b>Contrastivos o contraargumentativos</b>	Con estos conectores el texto cambia de orientación en sentido contrario al segmento inmediatamente anterior, bien sea de forma total o de forma parcial. La línea argumentativa sufre un quiebre que indica que se abandona la primera orientación para formar parte de otra.	<b>Oposición:</b> <i>pero, en cambio, sin embargo, ahora bien, mas, no obstante, empero, con todo, a pesar de todo/ pese a todo (ello), eso sí</i>
		<b>Sustitución (parentéticos de contraste):</b> <i>sino, en lugar/ vez de, por el contrario, antes bien, contrariamente, en cambio, sino que, de todas maneras/formas/ de todos modos</i>
		<b>Restricción:</b> <i>excepto si, a no ser que...</i>
		<b>Concesión:</b> <i>de todos modos, sea como sea, en</i>

		<i>cualquier caso, a pesar de/ pese a que, no obstante, aun así, después de todo, así y todo, con todo (y con eso), aunque, si bien</i>
<b>De base causal</b>	<b>Causativos:</b> introducen la relación de causa entre segmentos textuales. Señalan la causa previa.	<i>a causa de ello, por eso, porque, pues, puesto que, ya que, dado que, por el hecho de que, en virtud de, gracias a, por ello, por ese/tal/dicho motivo, por esa razón/causa/motivo</i>
	<b>Consecutivos:</b> introducen la secuencia entre segmentos textuales.	<i>de ahí que, pues, luego, por eso, de modo que/de modo que/ por lo que, de ello resulta que, así que, de donde se sigue, así pues, por (lo) tanto, de suerte que, por consiguiente, en consecuencia, por ende, en efecto, entonces...</i>
	<b>Condicionales:</b> introducen la causa hipotética, indicada en el primer segmento, y el segundo se introduce con un conector consecutivo	<i>si, con tal de que, cuando, en el caso de que, según, a menos que, siempre que, mientras, a no ser que, siempre y cuando, sólo que, con que...</i>
	<b>Finales:</b> Introducen la causa como meta o propósito que se persigue	<i>para que, a fin de que, con el propósito/ objeto de, de tal modo que...</i>
<b>Aditivos o sumativos</b>	Con ellos el texto avanza en una misma línea y el locutor manifiesta una misma orientación en la información añadiendo más elementos, tanto si la línea avanza en sentido afirmativo o negativo. [conexión A+B]	<i>y, además, encima, para colmo, por si fuera poco, después, incluso; igualmente, asimismo, también, tal como, del mismo modo (de igual modo) /forma/manera.; ni tampoco, por otra parte, por otro lado, de otro lado, por su parte, a su vez, por lo demás, es más, incluso.</i>
<b>Temporales</b>	Introducen relaciones temporales	<i>cuando, de pronto, en ese momento, entonces, luego, más tarde, mientras tanto, una vez, un día, en aquel tiempo, de repente, enseguida...</i>

<b>De expresión de punto de vista</b>		<i>en mi opinión, a mi juicio, a nuestro entender, desde mi punto de vista, a mi parecer, tengo para mí, por lo que a mí respecta, (no) estoy de acuerdo...</i>
<b>De manifestación de certeza</b>		<i>es evidente que, es indudable, todo el mundo sabe, nadie puede ignorar, es incuestionable, de hecho, en realidad, está claro que...</i>
<b>de confirmación</b>		<i>en efecto, por supuesto, desde luego, por descontado, efectivamente, claro...</i>
<b>de tematización</b>		<i>respecto a, a propósito de, por lo que respecta a, en cuanto a, referente a, con referencia a, en lo que concierne, en/por lo que se refiere a...</i>
<b>de reformulación, explicación o aclaración</b>		<i>esto es, es decir, en otras palabras, quiero decir, o sea, a saber, bueno, mejor dicho, en particular, en concreto...</i>
<b>de ejemplificación</b>		<i>por ejemplo, a saber, por, en concreto, pongamos por caso, sin ir más lejos...</i>
<b>de cita</b>		<i>según, como dice...</i>

Para el análisis de los datos, las transcripciones se pasaron a una base que se realizó en el programa Excel. En dicho programa, se establecieron por columnas los rubros necesarios para el análisis: conectores, tipo/clasificación, forma de aparición, uso y la clasificación según la propuesta de Favart et al. (2016). En la columna que correspondía a conectores, se escribieron los conectores identificados en cada una de las cláusulas. En la segunda columna, se clasificaron los conectores de acuerdo con la Tabla 4. En la columna que correspondía a la “forma de aparición”, se hicieron dos registros: el primero, cuando los conectores aparecían en función de muletilla

y, el segundo, cuando aparecían en cadena, es decir, dos conectores con el mismo significado dentro de la misma cláusula, por ejemplo “y también”, donde ambos se clasifican como conectores aditivos y su unión sólo implica hacer énfasis en su significado. En la cuarta columna, llamada “uso”, se registró si el conector utilizado en la cláusula estaba siendo usado de manera no canónica o si era una muletilla, mientras que, para el uso canónico, la celda quedó vacía. Finalmente, en la última columna, se clasificaron todos los conectores con uso convencional según la clasificación propuesta por Favart et al. (2016): menos diferenciados o más diferenciados. Para ello se siguió la guía de la siguiente tabla:

**Tabla 5**

*Clasificación de conectores según Favart et al. (2016)*

Menos diferenciados	Más diferenciados
Y, entonces	Cuando, porque, pero, cuando, si, etc.

A continuación, en la imagen 5 se muestra un ejemplo de la base de datos elaborada en Excel.

**Imagen 5**

*Ejemplo de la base de datos en Excel*

	Conectores	Tipo	Aparición	Uso	Clas. Monik Favart (2016)
01GBM11:10D01	Yo pienso que...	Expresión de punto de vista			Más diferenciado
01GBM11:10D01	porque hay muchos... gatitos y perritos sin hogar	Causal			Más diferenciado
01GBM11:10D01	{que;} por-que los dueños no los pueden tener	Causal			Más diferenciado
01GBM11:10D01	o por... pura maldad los echan a la calle				
01GBM11:10D01	y pueden terminar con distintas enfermedades...	Secuencial			Menos diferenciado
01GBM11:10D01	o incluso o muertos...	Aditivo			Menos diferenciado
01GBM11:10D01	Entonces por eso a mí se me hace [como] importante la esterilización en mascotas.	Consecutivo	Cadena		Más diferenciado
02GBH12:00D02	[Mi nombre es XXX]			Muletilla	
02GBH12:00D02	y				
02GBH12:00D02	yo pienso que sí debería ser obligatoria la esterilización de las mascotas...	Expresión de punto de vista			Más diferenciado
02GBH12:00D02	ya que así habría menos [perros] perritos y gatitos en la calle, abandonados y sin hogar...	Causal			Más diferenciado
02GBH12:00D02	o en la perrera buscando [se escucha un golpe externo y hace una cara de sorprendido] un dueño...				
02GBH12:00D02	También pienso que: así los dueños [cuando... sus gatos o perros tengan crías,] no las tendrían que [regis]	Aditivo			Menos diferenciado
02GBH12:00D02	<cuando... sus gatos o perros tengan crías,>	Expresión de punto de vista			Más diferenciado
02GBH12:00D02	y así no habría tanto abandono o maltrato animal	Condicional			Más diferenciado
02GBH12:00D02	ya que podrían caer en malas manos.	Aditivo			Menos diferenciado
02GBH12:00D02	También pienso que: ... de esta forma disminuiría el maltrato animal o el abandono ...	Causal			Más diferenciado
02GBH12:00D02	ya que [este] no habría tantos perros o gatos [este] en la calle o ... [con personas] con dueños	Aditivo			Menos diferenciado
02GBH12:00D02	que no los quieren	Expresión de punto de vista			Más diferenciado
02GBH12:00D02	o no los tratan bien...	Causal			Más diferenciado
02GBH12:00D02	y así [este] los animalitos vivirían mejor...			Muletilla	
02GBH12:00D02	[y no tendrían... este] y no serían maltratados.	Aditivo			Menos diferenciado

## 9. Resultados

Al ser una investigación de tipo correlacional, los resultados que se mostrarán a continuación tendrán tanto datos cuantitativos como datos cualitativos. Para el caso de los datos cuantitativos, se recurrirá al apoyo de análisis estadísticos, mientras que para los datos cualitativos se contará con el apoyo de ejemplos de las producciones infantiles con el fin de explicar la interpretación del análisis hecho.

Como se mencionó en el capítulo 8. Metodología, en la sección 8.3, la transcripción se hizo considerando las divisiones de los discursos en cláusulas según la propuesta de Berman y Slobin (1994) y, si bien no era uno de los objetivos centrales de este estudio, tras obtener el total de cláusulas se hizo un análisis estadístico para ver si había una diferencia significativa entre las producciones de los discursos orales y las de los discursos escritos. Para ello, se realizó una prueba de T de Student de datos pareados en la que se obtuvieron los valores  $T(19)=0.459$  y  $p=0.651$ , lo que nos dice que no hay diferencias estadísticamente significativas entre el número de cláusulas producidas en los discursos orales y el de las producidas en los escritos. Este resultado es importante ya que nos muestra que en estas edades los niños suelen producir la misma extensión discursiva, tanto de manera oral como de manera escrita.

### 9.1. Repertorio de Conectores

La primera parte de este análisis está enfocada al repertorio de conectores utilizados en las producciones de los estudiantes de sexto grado que formaron parte de los datos. De esta manera, se atiende a una de las preguntas específicas planteadas en este estudio: *¿cuáles son los tipos de conectores usados en los discursos argumentativos orales y escritos de niños que están concluyendo la escuela primaria?*

Se transcribieron y analizaron las producciones argumentativas de los participantes. Después, se identificó y clasificó el repertorio de conectores según la propuesta de Calsamiglia y Tusón (1999) y Montolío (2001) (véase la Tabla 4).

Se encontraron trece categorías de conectores utilizados en los discursos argumentativos, los cuales se muestran a continuación distinguidos por el tipo de producción (oral o escrita) en el que aparecieron.

**Tabla 6**

Repertorio de conectores en el discurso argumentativo oral y escrito

<b>Categoría</b>	<b>Repertorio Oral</b>	<b>Repertorio Escrito</b>
<b>Aditivos</b>	y, incluso, también, tampoco, además	y, también, ni
<b>Causales</b>	porque, ya que, gracias a	porque, ya que
<b>De certeza</b>	es cierto	
<b>Condicionales</b>	si, cuando	si, cuando
<b>Consecutivos</b>	entonces, pues, por eso	entonces, por lo tanto, por eso
<b>Contraargumentativos</b>	si bien, pero	aunque, sin embargo, pero
<b>De ejemplificación</b>	por ejemplo, como	
<b>Expresión de punto de vista</b>	(yo) pienso que, (no) estoy de acuerdo (en), creo que.	(yo) opino que, (yo) pienso que, (yo) creo que, me parece que, siento que, en mi opinión,
<b>De finalidad</b>	para (que)	para (que)
<b>De reformulación</b>		me refiero a
<b>Secuenciales</b>	y	y
<b>Temporales</b>	cuando	
<b>Finalizadores</b>		por último, lo último

Como se puede apreciar en la Tabla 6, a pesar de que la mayoría de las categorías presentes aparecieron en ambos discursos, aquellos que corresponden a las categorías de Certeza, De ejemplificación y Temporales se hicieron presentes sólo en el discurso oral, mientras que las categorías De reformulación y Finalizadores aparecieron sólo en el discurso escrito. Cabe mencionar que, además de las categorías prototípicas de la argumentación, aparecieron categorías de conectores característicos de la narración, como los Secuenciales y los Finalizadores.

Para verificar si había diferencias estadísticamente significativas entre los conectores utilizados en los discursos orales en contraste con los discursos escritos,



se hizo una prueba no paramétrica de Xi cuadrada. Se contaron los conectores de cada clasificación utilizados dentro de los discursos. Para este punto, se tomó la decisión de elidir de este conteo a los conectores usados de manera no canónica, de tal manera que se obtuvieron las cantidades de la Tabla 7:

**Tabla 7**

Cantidad de conectores según su clasificación y discurso

	<b>Oral</b>	<b>Escrito</b>
<b>Aditivos</b>	35	29
<b>Causales</b>	31	29
<b>De certeza</b>	1	0
<b>Condicionales</b>	14	6
<b>Consecutivos</b>	6	4
<b>Contraargumentativos</b>	3	4
<b>De ejemplificación</b>	3	0
<b>Expresión de punto de vista</b>	26	25
<b>De finalidad</b>	7	10
<b>De reformulación</b>	0	1
<b>Secuencial</b>	4	5
<b>Temporales</b>	2	0
<b>Finalizadores</b>	0	2
<b>Total:</b>	<b>132</b>	<b>115</b>

Por lo anterior, el análisis estadístico se realizó a un total de 247 conectores registrados en los dos tipos de discursos.

**Tabla 8**

Distribución de conectores por tipo de discurso.

<b>Chi-Squared Tests</b>			
	<b>Value</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
X <sup>2</sup>	12.923	12	0.375
N	247		

Como se puede ver en la Tabla 8, de acuerdo con la prueba realizada entre la distribución de conectores en la producción oral o escrita es equitativa, pues se obtuvo un valor p (0.375) en la prueba Xi cuadrada realizada. Con ese resultado, se puede afirmar que no existe una asociación entre el tipo de discurso y el tipo de conectores utilizados en la argumentación de los participantes.

Tras obtener estos resultados, se consideró pertinente hacer una prueba ANOVA en la que se pudiera apreciar si había diferencias entre las medias del total de conectores usados en el discurso oral y en el discurso escrito. Los resultados arrojados muestran que por tipo de discurso hay un valor de  $F(1,19)=1.25$ ,  $p=.27$ , lo que afirma que no existe una diferencia significativa con esta variable; sin embargo, el análisis también nos da los resultados  $F(12,228)=27.57$ ,  $p<.001$  por tipo de conector, lo que significa que sí existe una diferencia significativa entre los tipos de conectores utilizados, siendo los conectores Causales, los Aditivos y los de Expresión de Punto de Vista los más utilizados en ambos tipos de discurso. En cuanto a la interacción que existe entre las dos variables anteriormente mencionadas, la misma prueba ANOVA arrojó que  $F(12,228)=1.05$ ,  $p=.38$ , demostrando que los niños de estas edades tienden a usar los mismos conectores en los dos tipos de producción. Con ello se reafirma lo arrojado por la prueba Xi cuadrada, antes mencionada.

### **9.1.1. Conectores de Expresión de Punto de vista, Causales y Aditivos**

Como se mencionó con los resultados de la prueba ANOVA, los conectores más utilizados fueron los de Expresión de Punto de Vista, los Causales y los Aditivos. A continuación, un análisis cualitativo de cómo estos conectores aparecieron en los discursos de los participantes.

En primer lugar, cabe resaltar que las producciones de los participantes seguían un mismo orden estructural que coincidía con la propuesta de Cuenca (1995) y Perelman (1999): introducción y desarrollo, en todos los casos, mientras que la conclusión, sólo apareció en algunos.

Al iniciar los discursos con la introducción, los participantes consideraron relevante hacer explícita su postura de manera inmediata, por lo que produjeron de manera recurrente los Conectores de Expresión de Punto de Vista. Incluso, vale la pena mencionar que la mayoría de las ocasiones este conector fue lo primero en aparecer como parte de su producción, tanto de manera oral, como de manera escrita:

#### **1) -Fragmento del Texto escrito 01GBM11:10DE2**

**Yo opino que** es importante la esterilización de mascotas [...] [SIC]

#### **-Fragmento del Texto oral 01GBM11:10DO1**

**Yo pienso que**... es importante la esterilización en mascotas [...]

#### **2) -Fragmento del Texto escrito 05GAM12:01DE2**

**Yo pienso que** si deberían esterilizar a las mascotas [...] [SIC]

#### **-Fragmento del Texto oral 05GAM12:01DO1**

**Yo estoy de acuerdo** con la: esterilización de las mascotas [...]

Al presentar su postura por medio de los conectores de Expresión de Punto de Vista, los participantes veían la necesidad de dar en seguida un argumento con el que fortalecieran su postura, por lo que fueron los conectores causales con los que continuaron su discurso. Esta situación, de igual manera, apareció en ambas producciones sin distinción alguna.

### 3) -Fragmento del texto escrito 20GCH12:06DE1

*Yo estoy de acuerdo con la esterilización obligatoria porque muchas mascotas al estar en celo se reproducen y algunos dueños que no quieren cachorros [...]*

### -Fragmento del texto oral 20GCH12;06DO2

*Yo estoy de acuerdo con la esterilización obligatoria de mascotas porque muchas mascotas, al entrar en celo, se reproducen y algunos dueños no quieren más cachorros [...]*

Tal como se puede apreciar en los tres ejemplos anteriores, no importó cuál de las dos producciones fue con la que empezaron sus argumentaciones, ya fuera oral o ya fuera escrita, pues en la mayoría de los casos en su segunda producción repitieron casi por completo las mismas palabras y, con ello, los mismos conectores.

No obstante, este hecho no ocurrió en todos los casos, pues sí hubo niños que usaron un repertorio distinto de conectores según el discurso en el que se estaban expresando. En primer lugar, como se muestra en la Tabla 6, en la página 49, hubo un registro distinto de los conectores Aditivos en sus discursos, siendo el discurso oral el que tuvo un mayor repertorio con esta clasificación. Uno de los ejemplos que confirma lo anterior y que más llamó la atención fue la producción siguiente, en donde se muestran los dos discursos del mismo participante.

### 4) -Texto oral 12GCM11;10DO2

*Yo no estoy de acuerdo con la esterilización obligatoria de las mascotas porque, si bien, sirve para disminuir {la}... pues el número de perros y gatos... mascotas que hay en la calle, pues basta con que los dueños sean más responsables con sus mascotas {y} {un cas-} Una propuesta es que las personas que abandonan {a los perros} a sus mascotas en la calle, tengan un castigo por parte de la ley... por ejemplo, una multa o cierto tiempo de servicio comunitario. Además de que también es saludable para las mascotas tener crías de una vez {en cada} cada tantos años.*

### **-Texto escrito 12GCM11:10DE1**

*NO estoy de acuerdo con la esterilización de mascotas obligatoria, ya que, aunque esterilizarlas sirva para disminuir el número de animales callejeros, como los perros o los gatos, basta que los dueños de mascotas sean más responsables con estas.*

*Una propuesta que tengo, es que haya un castigo por parte de la ley a las personas que abandonen a los animales.*

*Por último, para las mascotas es saludable tener crías cada tantos años.*

En el ejemplo 4, se puede ver que el participante se apoya de dos conectores aditivos para añadir información y fortalecer sus argumentos, mientras que en su discurso escrito no lo hace y utiliza un conector finalizador, además, se apoya de recursos típicos de la escritura, como la puntuación y separación de párrafos.

En las producciones del participante 13, se puede ver un ejemplo similar, pero con los conectores Condicionales. En la Tabla 7, se muestra que los conectores condicionales aparecen con mayor recurrencia en los discursos orales. A continuación, se presentan el ejemplo 5, donde dicho participante utilizó en cuatro ocasiones el conector *si* (marcado con negritas y subrayado): primero se usó con el objetivo de convencer de que la esterilización es la mejor opción para disminuir el número de animales sin hogar, las dos siguientes veces se utilizó para minimizar los riesgos de dicha cirugía con ayuda de un medicamento y con el último lanza una propuesta para ayudar a aquellos animales que no tienen hogar, en caso de que su interlocutor se haya mantenido en contra de su propuesta planteada:

### **5) Texto oral 13GCM12;01DO1**

*Mi nombre es XXX y estoy de acuerdo que hagan esta cirugía en las mascotas porque: muchos perritos y gatitos {e:h} no tienen hogar ni comida, entonces, pues... **si** no hay mucho {esex} exceso de animales, pues- {tendrá:n} ...tendrán un hogar. {Este:} También {estoy de acuerdo:} {digo} {es} puede tener muchos riesgos, pero {podemo:s}...*

*pues puede existir medicamentos {que:} ... que pues ayuden por **si** les pasa algo en la cirugía o **si** padecen {una}- una enfermedad después de la cirugía y: lo que podemos hacer para ayudar también es poner {com} comida e:n la ciudad, como platos- de comida {y de} y de: agua para que **si** hay perritos en la calle, pues puedan tomar de ahí.*

Sin embargo, como se verá a en su producción escrita, el mismo participante decide omitir las situaciones hipotéticas y considera que basta con el conector consecutivo *por eso* para proponer la creación de medicamentos que acaben con los riesgos y consecuencias de la esterilización, añadiendo más adelante conectores con función de finalidad.

### **-Texto escrito 13GCM12:01DE2**

#### *Esterilización De Mascotas*

*Yo estoy de acuerdo con la esterilización de mascotas ya que algunos perros o gatos no tienen hogar ni comida.*

*Esta cirugía puede tener muchas enfermedades **por eso** puede existir algun medicamento que se puedan tomar los animales **para** no morir.*

*Otra idea **para** que los Animales no mueran de hambre podrian instalar bebederos **para** que los animales tomen agua.*

Lo anterior, deja en evidencia que, a pesar de que los datos estadísticos muestren que de manera general los conectores utilizados por los participantes no dependían del tipo de discurso que producían, hubo casos particulares en los que, de manera individual, los participantes se apoyaron de diferentes recursos para establecer diferencias entre su discurso oral y su discurso escrito.

## **9.2. Usos Convencionales y No Convencionales de los Conectores**

El segundo objetivo específico este estudio fue *Evaluar si el uso de los conectores en la argumentación es canónico o no canónico*, para ello, se analizó en las transcripciones la función que cumplía cada conector en el discurso y se comparó con la definición planteada por las autoras Calsamiglia y Tusón (1999) y Montolío (2001) (véase Tabla 4), de tal manera que se determinó si cada uno de ellos fungía de manera canónica o no. Así, se respondería a la tercera y cuarta preguntas específicas planteadas: *¿el uso de los conectores argumentativos es canónico o no*

*canónico?* y *¿en cuál de los dos tipos de discurso se encuentra el mayor uso canónico de conectores?*

Los resultados mostraron que los conectores utilizados dentro de los discursos argumentativos son en su mayoría convencionales, sin embargo, dentro de las trece categorías de conectores que fueron utilizadas por los participantes, dos de ellas aparecen con cierta cantidad de conectores con uso no convencional. (véase la Tabla 9).

**Tabla 9**

Conectores no canónicos.

	<b>Oral</b>	<b>Escrito</b>
<b>Aditivo</b>	14	10
<b>Causal</b>	13	0
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>10</b>

En cuanto a los conectores Aditivos que aparecieron con uso no canónico están los conectores *y* y *también* en ambas producciones. Por el contrario, los Causales con uso no convencional aparecieron sólo en las producciones orales, siendo *pues* el único en aparecer.

Para corroborar la diferencia significativa que pudiera haber entre el uso de conectores no convencionales entre las producciones orales y escritas, se realizó una T de Student con datos pareados. Los resultados arrojados fueron:  $T(1)=1.889$  y  $p=0.310$ , por lo tanto, se puede afirmar que sí existe una diferencia estadísticamente significativa entre la cantidad de conectores que aparecieron de manera no canónica en cada una de las producciones, siendo el discurso oral con mayor uso de conectores de manera no convencional.

### **9.2.1. Usos No Convencionales en las Producciones Orales**

Al hacer el análisis cualitativo, se observó que los conectores no convencionales que aparecieron en las producciones orales cumplían principalmente la función de

muletilla. Ejemplo de lo anterior es la producción oral del participante 15 (véase ejemplo 6):

#### 6) Texto oral 15GCM11;09DO1

*Soy XXX **y**: no estoy de acuerdo {y} {co:n} con esto. Yo pienso que si es obligatoria {la este-} {la ester- } ...la esterilización {este} puede que en un tiempo {los} {este} los perros- {no:} {ya} ya no existan- y los perros **pues** son muy importantes, son seres vivos **y** es como si dijeran que los humanos **pues** {ya no van} {este:} ya no pueden... tener hijos que hace que **pues** {ya no}... {ya no} {este:} en el futuro ya no haya más personas para que se- siga haciendo más grande... {este:} la humanidad. Entonces no estoy de acuerdo con esto, **y** aparte {este:} los perros me hacen muy feliz a mí {a} {este:} y a muchas personas, entonces no creo que: eso sea muy buena idea.*

En el ejemplo 6, se puede ver cómo las palabras señaladas con negritas no cumplen la función propia de un conector, sino que están llenando un vacío en el discurso. Si bien, es notable que los conectores *pues* e *y* están cumpliendo función de muletilla (debido a que si las elidiéramos el mensaje no se vería afectado), fue importante considerarlos como conectores no canónicos.

No obstante, no todos aparecieron cumpliendo la misma función, ejemplo ello es la siguiente producción, donde el participante el participante 4 utiliza el conector *también* de manera no canónica dentro de su discurso oral sin necesariamente aparecer con función de muletilla:

#### 7) Texto oral 04GBM12:03DO2

*Hola, mi nombre es XXX y... yo sí estoy de acuerdo en la esterilización de mascotas... porque es importante la esterilización de mascota:s y así evitamos que animales se queden en la calle y que: ... no... sufran. También evitamos que sufran mucho dolor al tener a sus crías porque: nacen muchos bebés y es como si diéramos luz a cinco:... hijos. {Eh} **También**, no siempre los dueños se pueden quedar con las crías que nacen, porque son muchas, entonces o las dejan en la calle {o:}... {les}... o {bueno} publican una foto diciendo que... pues que si quieren*



*adoptar, los dueños adoptan y pues... siempre terminan en la calle {o:}  
... {mal} o los maltratan.*

Según Calsamiglia y Tusón (1999) y Montolío, el conector *también* tiene la función de dar una dirección, tanto en sentido afirmativo como negativo, al texto, añadiendo más información [conexión A+B]. Esta función se puede ver en el uso del primer *también* (subrayado), con el que el participante añade elementos encaminados en un sentido positivo; sin embargo, el segundo *también* (marcado en negritas y subrayado) no expresa la misma orientación, pues tras usarlo el participante no continúa con el sentido positivo, sino que cambia a sentido negativo.

### **9.2.2. Usos No Convencionales en las Producciones Escritas**

A diferencia de lo que ocurrió con las producciones orales, en las producciones escritas aparecieron conectores utilizados de manera no convencional sólo con la clasificación de Aditivos, siendo el conector *y* el único en aparecer.

A pesar de ser discurso escritos, muchas de las *y* no convencionales en estas producciones fueron en función de muletilla (ver ejemplo 8).

#### **8) Texto Escrito 04GBM12:03DE1**

*Si es importante la esterilización en mascotas porque así evitamos el maltrato que les hacen a los animales en la calle. También evitamos el dolor que sufren al tener sus crías porque nacen como 5 y es como si una mujer diera a luz a muchos hijos.*

*Y algo que también es importante evitamos separar a la mamá de sus bebés me refiero a que como nacen muchas crías y no siempre el dueño puede cuidar a muchos animales entonces lo que hacen es dejarlos en la calle o publicar una foto y los adoptan personas que los maltratan [SIC].*

Como se puede ver en el ejemplo 8, la participante utiliza el conector aditivo y en dos ocasiones como muletilla. En el primer párrafo, a pesar de que la cláusula siguiente no añade más información a su argumento precedente, lo utiliza para unir su argumento con una comparación y así reforzar su premisa, por lo que se puede afirmar que dicho conector sólo está ocupando el lugar de algún signo de puntuación y no aporta cohesión local entre las cláusulas. En cuanto a la segunda y al inicio del segundo párrafo, se puede ver que el participante continúa argumentando en el mismo sentido de su postura tras usarla; sin embargo, si se elidiera dicha *y*, el mensaje no se vería afectado, debido a que, al continuar leyendo el discurso, se puede ver que hay otro conector Aditivo (*también*) que muestra que seguirá añadiendo argumentos para convencer a su lector de su postura.

Esto demuestra que los estudiantes de sexto grado de primaria utilizan conectores como *pues* e *y* sólo para llenar vacíos, por lo que su uso no puede considerarse convencional. Si bien, este fenómeno fue más recurrente en el discurso oral y puede considerarse normal por la naturalidad de este tipo de producción, llama la atención que la situación también haya aparecido en los discursos escritos.

### **9.3. Conectores Menos Diferenciados o Más Diferenciados.**

Se hizo un tercer análisis del *corpus* sobre los conectores. En la base de datos se observaron los conectores utilizados de acuerdo con la clasificación de Favart et al. (2016), con el objetivo de responder a la cuarta pregunta específica: *¿Existe una diferencia significativa entre el número conectores menos diferenciados y los más diferenciados?*

Los 247 conectores usados de manera canónica y clasificados según la Tabla 5, basada en la propuesta de de Favart et al. (2016), fueron los siguientes:

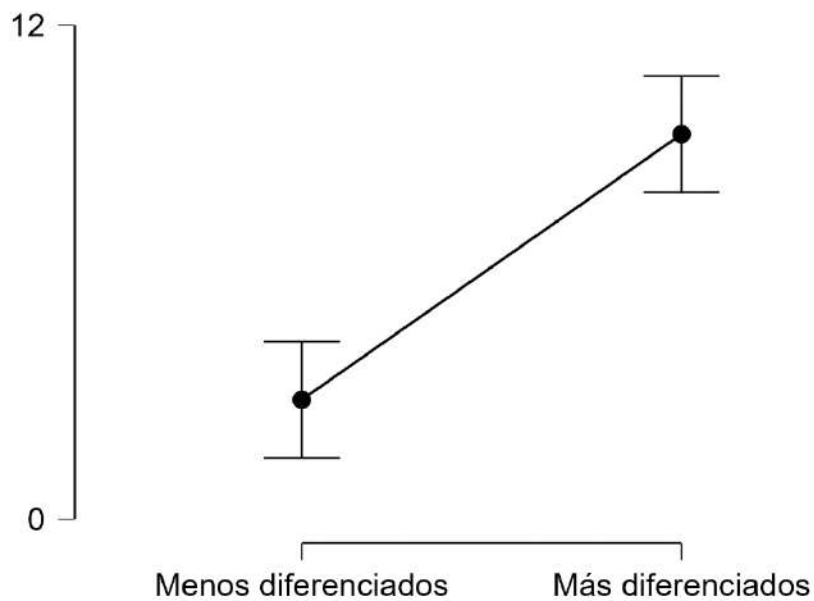
**Tabla 10***Conectores Menos Diferenciados y Más diferenciados encontrados.*

	<b>Menos diferenciados</b>	<b>Más diferenciados</b>
<b>Discurso Oral</b>	Aditivos: <i>Y, también</i> Consecutivo: <i>entonces</i>	Expresión de punto de vista: <i>Yo opino/ yo pienso,</i> Aditivos: <i>además, incluso, tampoco.</i> Temporales: <i>cuando</i> Causales: <i>porque, ya que</i> Condicionales: <i>si</i> Certeza: <i>es cierto</i> Finalidad: <i>para que</i> Ejemplificación: <i>por ejemplo</i> Contraargumentativos: <i>pero, si bien</i>
<b>Discurso Escrito</b>	Aditivo: <i>Y, también</i> Consecutivo: <i>entonces</i>	Expresión de punto de vista: <i>Yo opino/ yo pienso,</i> Aditivos: <i>además, incluso, también, tampoco.</i> Temporales: <i>cuando</i> Causales: <i>porque, ya que</i> Condicionales: <i>si, cuando</i> Consecutivos: <i>por eso, por lo tanto.</i> Reformulación: <i>me refiero a</i> Finalidad: <i>para que</i> Ejemplificación: <i>por ejemplo</i> Contraargumentativos: <i>aunque, pero,</i>

Se realizó una prueba de T de Student de datos pareados para analizar si había una diferencia significativa entre los conectores Más Diferenciados y Menos Diferenciados producidos en ambos discursos. Los valores muestran  $T(19) = 6.750$  y  $p = <.001$ , lo que demuestra que sí existe una diferencia significativa entre los conectores producidos según esta clasificación, siendo los conectores Más Diferenciados los más utilizados por los participantes (véase la Gráfica 1).

**Gráfica 1**

*Uso de conectores Menos y Más Diferenciados*



Con lo anterior, se puede afirmar que, en ambas producciones, los niños que están finalizando su escuela primaria ya tienen un amplio repertorio de conectores, lo que les permite expresarse con conectores que establecen relaciones específicas entre cláusulas produciendo así un discurso sofisticado.

## 10. Conclusiones y Discusión

Los resultados de esta investigación dan un amplio panorama del uso de conectores que tienen los niños en sus discursos argumentativos orales en contraste con los escritos. Se encontró, primeramente, que los estudiantes que están finalizando su escuela primaria usan 13 categorías las principales en sus discursos argumentativos, de las cuales, los conectores Aditivos, los Causales y los de Expresión de Punto de Vista son los más utilizados. Dentro de todo el repertorio de conectores utilizados, los conectores *y*, *también* y *pues* son los conectores que aparecen cumpliendo funciones no canónicas siendo el discurso oral en el que mayormente fueron utilizados. Por último, se encontró que, a pesar de no haber sido introducidos a la producción de discursos argumentativos, los estudiantes de estas edades en un desarrollo típico son capaces de estructurar sus discursos argumentativos con introducción, desarrollo y conclusión; además, pueden producir una mayor cantidad de conectores Más Diferenciados con uso canónico.

En primer lugar, en cuanto al tipo de conectores utilizados de manera convencional en los discursos argumentativos, se pudo observar un repertorio que corresponden a 13 categorías: Aditivos, Causales, De certeza, Condicionales, Consecutivos, Contraargumentativos, De ejemplificación, Expresión de punto de vista, De finalidad, De reformulación, Secuenciales, Temporales y Finalizadores, estos dos últimos a pesar de ser típicos de la narración. De estas categorías, fueron tres las que aparecieron en mayor proporción: los Aditivos, los Causales y los de Expresión de Punto de Vista. Con ello, también se descarta la primer Hipótesis específica, en la que se sugería que *los niños utilizarían principalmente conectores aditivos, causales y contraargumentativos en ambos tipos de discurso*. Si bien, los resultados demuestran que los conectores Causales y los Aditivos son dos de las categorías que más utilizan los estudiantes que están a punto de egresar de la escuela primaria, el mínimo uso de conectores contraargumentativos sugiere que los estudiantes de estas edades aún no son conscientes de que, ante un tema

polémico, existe una o varias posturas diferentes a la suya, tal como ocurrió en el estudio de Rodríguez y Martínez (2018), lo que confirma lo que Perelman (1999) concluyó con su estudio afirmando que los niños suelen argumentar sin considerar que sus argumentos pueden ser debatibles. En cambio, el hecho de que se demuestre que los conectores de Expresión de Punto de Vista es una de las categorías que más apareció en las producciones sugiere que se debe a la decisión que tomaron los participantes para estructurar discursos, pues en todos los casos, los participantes optaron por plantear su postura desde un inicio, por lo que comenzaron sus discursos con los conectores de Expresión de Punto de Vista y, con el fin de presentar sus premisas en seguida, continuaron con los conectores Causales.

La segunda Hipótesis específica planteaba que *diversos conectores aparecerían cumpliendo funciones no canónicas*. Los resultados mostraron que, de todas las clasificaciones que aparecieron en el repertorio de conectores producidos, sólo las clasificaciones de conectores Aditivos y los Causales resultaron tener apariciones con funciones no canónicas, siendo los conectores *y*, *también* y *pues* los que surgieron. Dichos conectores no canónicos aparecieron principalmente con función de muletilla: en discursos orales *pues* e *y* y en discursos escritos sólo *y*. Esto refleja que, a pesar de que *pues* no apareció como muletilla en los discursos escritos, al igual que en el estudio de Hess y Godínez (2011), también en este estudio se puede ver una fuerte influencia de la oralidad en las producciones escritas. Lo anterior también se vio reforzado al notar que la mayoría de los participantes usaron sin distinción alguna la misma cantidad de cláusulas y mismo tipo de conectores en ambas producciones, lo que deja en evidencia que, como ya lo mencionaban Dolz y Schneuwly (1997), a estas edades los participantes no tienen claridad en las diferencias que existen entre estas dos modalidades.

En la tercera Hipótesis específica se consideró que en el discurso *argumentativo oral habría mayor uso no canónico de conectores en comparación con el discurso escrito*, este mismo planteamiento fue confirmado al ver que existía una diferencia

significativa entre el uso no canónico de conectores en los discursos orales en contraste con los escritos, siendo los primeros los que tenían mayor cantidad.

Finalmente, en la cuarta Hipótesis específica planteaba que *no habría diferencias significativas entre el uso de conectores más diferenciados y menos diferenciados en ambos tipos de discurso*, hecho que quedó descartado al ver que sí existe una diferencia significativa entre el uso de conectores Menos Diferenciados y Más Diferenciados, siendo estos últimos los que aparecieron con mayor uso, lo que demuestra que los niños de estas edades, los estudiantes emplean en mayor medida conectores con un significado específico generando así cada vez un discurso más sofisticado.

Por todo, de manera general, se puede ver que la producción de conectores argumentativos no está relacionada con el tipo de producción discursiva; así, los niños que están finalizando su escuela primaria utilizan sin distinción el mismo repertorio de conectores argumentativos en sus discursos argumentativos orales en comparación con los escritos. De esta manera, se descarta la Hipótesis general en la que se consideraba que *habría diferencias significativas en el uso de los conectores que aparecieran en los discursos argumentativos orales en contraste con los escritos de niños que están concluyendo su escuela primaria*.

Por lo anterior, se puede concluir que es importante construir una base sólida desde primaria, con contenidos estructurados que desarrollen la habilidad de argumentar, pues el hecho de que la mayoría de los estudiantes sea capaz de estructurar sus discursos con introducción, desarrollo y conclusión (en ciertos casos) no significa que ya hayan adquirido dicha habilidad, pues vale la pena considerar que esto se pudo deber a la consigna que se daba previa a su producción argumentativa. Asimismo, es fundamental la implementación de secuencias didácticas donde los estudiantes tengan la oportunidad de producir discursos, tanto orales como escritos, considerando en ambos casos sus características específicas y estableciendo las diferencias que existen entre ambas modalidades con el objetivo de entender que las producciones orales y las producciones escritas son dos aspectos distintos de

la lengua. Además, es importante aprovechar el trabajo cotidiano para que los estudiantes puedan ser capaces de comprender los usos y significados convencionales de los conectores con el fin de que se convenzan de la importancia que tiene esta partícula discursiva de dar cohesión a un discurso completo.



## 11. Bibliografía

- Alarcón y Auza. (2015). Uso y función de nexos en la subordinación y coordinación. Evidencia de dos tareas narrativas de niños mexicanos de primero de primaria. En *Estudios de Lingüística Funcional*. Editorial Universitaria.
- Alvarado, Calderón, Hess y Vernon. (2011). Historia y perspectivas teóricas sobre la adquisición de la lengua oral y escrita en los años escolares. En Hess, Calderón, Vernon, & Alvarado, *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (págs. 5-25). Querétaro: Miguel Ángel Porrúa.
- Aquino. (2019). *Uso de conectores discursivos en la argumentación escrita de estudiantes universitarios*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Avendaño y Perrone. (2012). *El aula: un espacio para aprender a decir y a escuchar*. Homo Sapiens ediciones.
- Banks-Leite, L. y Ruales, S. (1997). La argumentación en el niño de edad preescolar. *Revista colombiana de psicología*.
- Barriga. (2002). Los nexos en el lenguaje infantil. Un primer acercamiento. En *Estudios sobre habla infantil en los años escolares* (págs. 187-197). El colegio de México.
- Bassart, D. G. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. En *Comunicación, Lenguaje y Educación* (págs. 41-50). Aprendizaje.
- Bassols y Torrent. (2012). Argumentación. En *Modelos Textuales - Teoría y Práctica* (págs. 29-68). Barcelona: Octaedro Recursos.
- Beaugrande y Dressler. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

- Berman y Slobin. (1994). *Relative Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Blanche-Benveniste. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre la oralidad y la escritura*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Briz. (2015). El análisis del discurso oral y su enseñanza. *Filol. Linguíst*, 17, 17-56.
- Calsamiglia y Tusón. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Camps y Dolz. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 26, 5-8.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51-63.
- Chafe. (1979). The flow of thought and the flow of language. En Givón, *Syntax and semantics* (págs. 159-181). New York: Academic Press.
- Cuenca. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 23-40.
- Dolz y Schneuwly. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 77-98.
- Favart, Potocki, Broc, Quemart, Bernicot, & Olive. (2016). The management of cohesion in written narratives in students with specific language impairment: Differences between childhood and adolescence. *Developmental Disabilities*, 59, 318-327.
- García. (2015). Conectores discursivos en textos argumentativos y narrativos producidos por adolescentes escolarizados. Universidad Autónoma de Querétaro.

- García. (2018). El problema de la enseñanza de la argumentación en la escuela mexicana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*.
- García y Alarcón. (2015). ¿Cómo conectan los jóvenes escolares sus ideas para argumentar? Análisis del uso de conectores en su discurso. *Entreciencias. Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*.
- Godínez, E. M. (2010). *El desarrollo argumentativo en la adolescencia*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Gómez, P. (2014). Algunos recursos de cohesión en la narración infantil en huichol. En *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (págs. 311-335). El colegio de México.
- Gutiérrez, S. (2003). El discurso argumentativo. Una propuesta de análisis. *Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*(27), 45-66.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in english*. Longman.
- Hess y Godínez. (2011). Desarrollo argumentativo durante la adolescencia: usos y funciones de los marcadores textuales de argumentación. En Hess, Calderón, Vernón, & Alvarado, *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*. (págs. 175-190). Querétaro, México: Miguel Ángel Porrúa.
- Hickman, M. (2003). Coherence and cohesion in discourse development. En *Children's discourse. Person, space and time across languages*. Cambridge University Press.
- Hickmann y Schneider. (1993). Children's ability to restore the referential cohesion of stories. *First Language*, 13, 169-202.

- Karmiloff y Karmiloff-Smith. (2005). ¿Qué es la adquisición del lenguaje? En *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente* (págs. 13-24). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Loureda, O. y Pons, L. (2015). Partículas discursivas, gramaticalización y debilitamiento semántico. E. Winter-Froemel, A. López, A. De Toledo y B. Frank-Job (eds.), *Diskurstraditionelles und Einzelsprachliches im Sprachwandel / Tradicionalidad discursiva e idiomatización en los procesos de cambio lingüístico*, 317-348.
- Mayer, M. y Mayer, M. (1975). *One frog too many*. Penguin.
- Miller. (2006). Clause structure in spoken discourse. En Brown, *Encyclopedia of language & linguistics* (págs. 481-183).
- Montolío, E. (2001). *Conectores de la Lengua escrita*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Nippold. (1998). Language development in school- age children, adolescents, and adults. *Elsevier*, 368-373.
- Nippold. (2016). Later Language Development School- age children, adolescents, and young adults. PRO-ED.
- Numeroff, L. (1985). *Si le das una galletita a un ratón*. Scholastic.
- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*.
- Perelman. (1999). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y vida*.
- Peterson y McCabe. (1987). The connective "and": do older children use it less as they learn other connectives? *Journal of Child Language*, 14(11), 375-381.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel Letras.
- Rodríguez y Martínez. (2018). Análisis del uso de conectores discursivos en la argumentación escrita de alumnos de primaria. *Entreciencias: Diálogos en la sociedad del conocimiento*.

- Rodríguez., Martínez y Ruíz. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela primaria: una secuencia didáctica basada en el género textual. *Aula de Encuentro*, 22(1), 163-193.
- Sepúlveda. (2017). *Diferencias léxicas en textos argumentativos planeados y no planeados de un grupo de jóvenes finalizando la educación básica*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Serrano de Moreno, S. (2008). Comporsición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 149-161.
- Shapiro y Hudson. (1991). Tell me a make-believe story: coherence and cohesion in young children's picture elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27(6), 960-974.
- Strömqvist, Nordqvist y Wangelin. (2004). Writing the frog story developmental and cross-modal pespectives. En Strömqvist, & Verhoeven, *Relating events in narrative. Typological and contextual pespectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Teberosky. (1998). Introducción. En Blanche-Benveniste, *Estudios lingüísticos sobre la relación entre la oralidad y la escritura* (págs. 9-17). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Tse, Cheung-yin y Sharon. (1997). Cohesion in cantonese- speaking children's picture-elicited narratives. *The HKU Scholars Hub*.
- Villanueva, E. (2021). Estructura y técnicas argumentativas en el discurso escolar. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 69, 335-363.
- Weston, A. (2009). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

## 12. Anexos

### 12.1. Anexo 1

Instrumento de producción

A large rectangular box with a thin grey border, intended for a production instrument. It contains 18 horizontal lines for writing, arranged in a single column. At the bottom left of the box, there is a label 'Nombre:' followed by a horizontal line for a name.