Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Maestría en Lingüística

Conectores discursivos en textos argumentativos y narrativos producidos por adolescentes escolarizados

Tesis
Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestra en Lingüística

Presenta:
Karina Paola García Mejía

Dirigido por:
Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve
Presidente — Firma

Dra. Donna Jackson Lembark
Secretario — Firma

Dra. Karina Hess Zimmermann
Vocal — Firma

Dra. Rosa María Guevara Díaz de León
Suplente — Firma

Dra. Frida Zacaula Sampieri
Suplente — Firma

Mtra. Verónica Núñez Perusquía
Directora de la Facultad de Lenguas y Letras

Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Directora de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro. México.
Marzo 2015

REPOSITORIO INSTITUCIONAL DGBSDI-UAQ

La presente obra está bajo la licencia:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es

CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:

Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada , brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales .

SinDerivadas — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una excepción o limitación aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como publicidad, privacidad, o derechos morales pueden limitar la forma en que utilice el material.

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue identificar cualquier evidencia de desarrollo lingüístico en el uso de conectores discursivos en producciones narrativas y argumentativas de dos grupos de adolescentes de diferentes grados escolares y edades (23 participantes de último grado de Educación Básica (secundaria); edad promedio: 15;0; y 23 participantes de último grado de Educación Media Superior (bachillerato); edad promedio: 18;3). Las muestras narrativas consistieron en monólogos recolectados a través de una tarea en la que los participantes observaron un cuento en imágenes de principio a fin para contar oralmente la historia; mientras que, para las muestras argumentativas, se les planteó a los estudiantes una situación controversial imaginaria vinculada con el contexto escolar, en la cual tenían que grabar un mensaje para un director de una escuela que había decidido expulsar a dos jóvenes homosexuales que había encontrado besándose en los pasillos de la escuela. Los datos fueron transcritos considerando como unidad de análisis la cláusula, y fueron analizados por medio de una prueba estadística (ANDEVA mixta), en la que se tenía como factor de grupo el grado escolar de los participantes, como factor de medidas repetidas el género discursivo y como variante dependiente el número de conectores por cláusula por participante. Se encontraron diferencias cuantitativas significativas en el uso y diversidad de conectores, en relación con el tipo de discurso ($F=37,616$ $p=0.0001$ g.l.=1); sin embargo, no hubo diferencias por grado escolar ni hubo interacción entre grado escolar y tipo de discurso. También, por medio de una prueba no paramétrica (Chi cuadrada), se observó, en los discursos argumentativos, una relación significativa entre el tipo de conector y el grado escolar ($Chi^2=14.881$, $Gl=4$, $p=0.0049545$), mientras que en las narraciones esto no ocurrió. Por otro lado, por medio de un análisis de corte cualitativo se hallaron diferencias importantes en el establecimiento del uso canónico de algunos conectores relacionado con la edad y el grado escolar. Por lo anterior, es posible afirmar que existe una relación que se puede establecer entre el uso de algunos conectores discursivos y las etapas tardías de desarrollo lingüístico.

(Palabras clave: conectores, narración, argumentación, adolescentes mexicanos).

FAC. DE LENGUAS Y LETRAS
ENLAZAR CULTURAS POR LA PALABRA
SECRETARÍA ACADÉMICA

SUMMARY

The aim of this research was to identify, classify, and compare the evidence of linguistic development in the use of discourse connectors in narrative and argumentative speeches of two groups of adolescents from different educational backgrounds and age ranges (23 participants from 8th grade, average age:15;0, and 23 High School seniors, average age: 18;3). The speeches were elicited using two linguistic tasks: the narrative sample consisted of monologues obtained through an assignment in which the participants had to look at a story told by images from start to finish and then when they were ready, they were recorded telling the story. For the argumentative sample, students were posed a controversial, imaginary situation linked to their school context, in this situation they had to record a message for a headmaster of a junior high or high school that had decided to expel two homosexual teenagers that he had seen kissing on the school grounds. Data were then transcribed considering the clause as the unit of analysis, then it was analyzed with a statistic test (mixed ANOVA), in which the within-subjects factor was the school grade of the participants, the between-subjects factor was the discourse genre and the dependent variable was the number of connectors by clause by participant; we found quantitative differences in the use and diversity of connectors related to the type of speech ($F=37,616$ $p=0.0001$ g.l.=1); however, there were no differences by school grade nor was there an interaction between school grade and type of discourse. We also found in the argumentative speeches, using a non parametric test (Chi Square test), that there was a significant relationship between the type of connector and the school grade ($Chi^2=14.881$, Gl=4, $p=0.0049545$), and in the narrative speeches this did not happen. Finally, carrying out a qualitative analysis we found considerable differences in the establishment of the accurate use of some connectors related to age and school grade. Therefore, we can assert that there is a relationship that can be established between the use of some discourse connectors and the late stages of linguistic development.

(Key words: connectors, narrative speech, argumentative speech, Mexican teenagers).

FAC. DE LENGUAS Y LETRAS
U A N L
ENLAZANDO CULTURAS POR LA PALABRA
SECRETARÍA ACADÉMICA

El hombre que narra va dejando pistas para ser descubierto. En el relato da cuenta de su presencia describiendo su entorno, su capacidad de encontrar sentido, relaciones y el lugar que ocupa en el mundo. Resulta interesante encontrarnos contándonos historias. Historias e historias sobre las historias. Al final no somos más que las historias que nos contaron. La historia que nos contamos. Resulta interesante estudiar al hombre cuando está a punto de contar una historia. He aquí el hombre, nos dice cada relato. He aquí el hombre que fue pensado y pensó este relato.

Gerardo Arana Villarreal
(1987-2012)

AGRADECIMIENTOS

Primeramente agradezco a Dios por darme esta vida maravillosa al lado de todas las personas que me aman y que amo.

En segundo lugar quiero agradecerles a mis padres todas las oportunidades que me han brindado, todo su apoyo y su amor incondicional; y por siempre ser el mejor ejemplo de que todo en esta vida se debe de hacer con honestidad, inteligencia, trabajo arduo, dedicación y mucho amor.

A mi hermano le estaré por siempre agradecida por toda su paciencia y porque siempre ha estado ahí para mí, ayudándome y escuchándome.

También agradezco con todo mi corazón a Héctor por ser la fuerza constante en mi vida que siempre me impulsa a ser mejor, a confiar en mí y a sentirme orgullosa de mis logros. Te amo por siempre.

Estaré eternamente agradecida con mis maestras, en especial con la Doctora Luisa Josefina porque a lo largo de prácticamente 3 años siempre trabajó conmigo de manera paciente y exigente, esperando de mí siempre lo mejor y nunca menos. Gracias por la honestidad intelectual y por toda su confianza.

Deseo hacer una mención especial también a todos mis amigos y familiares que siempre estuvieron ahí para mí, que me comprendieron y que nunca se alejaron. Infinitas gracias por siempre animarme a perseguir mis objetivos y por sentirse felices por mí cada vez que logro alcanzar una meta más. ¡Celebremos!

Por último, pero no menos importante, agradezco a la Universidad Autónoma de Querétaro y a la Facultad de Lenguas y Letras por ser mi segundo hogar desde hace ya más de 10 años, por siempre apoyarme y enseñarme que la educación y el trabajo deben de estar basados en la verdad y en el honor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN **11**

1. ANTECEDENTES TEÓRICOS **13**

1.1 COHESIÓN Y COHERENCIA 13

1.2 LOS CONECTORES DISCURSIVOS 15

1.2.1 La narración y los conectores discursivos. *17*

1.2.2 La argumentación y los conectores discursivos *20*

1.2.3 Los conectores discursivos en la etapa tardía de adquisición *24*

2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN **29**

2.1 OBJETIVO GENERAL 29

2.1.1 Objetivos particulares *29*

2.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN 29

2.3 HIPÓTESIS 30

3. METODOLOGÍA **31**

3.1 PARTICIPANTES 31

3.2 TAREAS DE PRODUCCIÓN 32

3.2.1 Modelos teóricos *34*

3.3 TRANSCRIPCIÓN DE LOS DATOS 35

3.4 ANÁLISIS PRELIMINAR DE LOS DATOS 36

4. RESULTADOS **36**

4.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO 38

4.1.1 Hipótesis estadística *38*

4.1.2 Variables y su nivel de medición *38*

4.1.3 Pruebas de normalidad de los datos *39*

4.1.4 Prueba paramétrica (ANDEVA mixta) *41*

4.1.5 Prueba no paramétrica (Chi cuadrada) *43*

4.1.6 Interpretación de los resultados *45*

4.2 ANÁLISIS CUALITATIVO 47

4.2.1 Justificación *47*

4.2.2 Conector consecutivo Así que *48*

4.2.3 Conector causal Ya que *50*

4.2.4 Conectores Adversativos Sin embargo y Aunque *52*

4.2.5 Interpretación de los resultados *57*

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN GENERAL 59

6. BIBLIOGRAFÍA 60

7. APÉNDICES 66

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura		Página
1	Representación del esquema argumentativo.	22
2	Gráfica de barras que exhibe la distribución de la muestra en los discursos argumentativos.	40
3	Gráfica de barras que exhibe la distribución de la muestra en los discursos narrativos.	40
4	Gráfica de la relación de cláusulas con conector por grado escolar y modalidad discursiva.	43

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla		Página
1	Clasificación de participantes	32
2	Clasificación de conectores y sus definiciones	37
3	Relación porcentual de conectores por modalidad discursiva y grados	42
4	Relación porcentual de conectores por modalidad discursiva y grados	42
5	Ocurrencia de conectores en la muestra narrativa	44
6	Ocurrencia de conectores en la muestra argumentativa	44
7	Tabla de contingencia para la muestra argumentativa	45
8	Tabla de contingencia para la muestra narrativa	45
9	A. Resultados de entrevistas de los participantes de la sec. gral. 2 “Mariano Escobedo”	66
10	B. Resultados de entrevistas de los participantes de la sec. gral. “Ricardo Flores Magón”	67
11	C. Resultados de entrevistas de los participantes de la Escuela de Bachilleres “Salvador Allende”, Plantel Norte	68

12	D. Resultados de entrevistas de los participantes de la Escuela de Bachilleres “Salvador Allende”, Plantel Norte (2)	69
13	E. Producción (totales y porcentajes)	70
14	F. Producción por participante en secundaria argumentación	71
15	G. Producción por participante en bachillerato argumentación	72
16	H. Producción por participante en secundaria narración	73
17	I. Producción por participante en bachillerato narración	74
18	J. Porcentajes de conectores por modalidad discursiva y grado escolar	75

INTRODUCCIÓN

Actualmente la Educación Media Superior en México tiene muchas deficiencias en la enseñanza y el desarrollo de las habilidades discursivas de los estudiantes (*ver* González Robles, 2014); por ello es necesario analizar las estrategias que los jóvenes logran desarrollar o no al pasar por la Educación Básica, y que les permiten o impiden convertirse en usuarios eficientes de su lengua materna. Como bien lo expresa Nippold (2007): "El desarrollo del lenguaje que ocurre durante la adolescencia y la adultez depende de la existencia de una base sólida que haya sido establecida durante la infancia. Sin esta base los sutiles logros lingüísticos característicos del desarrollo del lenguaje tardío no serían posibles" (p.11).

Diversos estudios han demostrado que el desarrollo de géneros discursivos como la narración o la argumentación resulta esencial para el éxito social, académico y profesional (Berman, 2004; Nippold, 2007), ya que la competencia lingüística y discursiva del hablante determina su capacidad para crear discursos coherentes y ordenados que respondan a las necesidades contextuales en las que se encuentra el individuo. Estas diferentes formas de expresión, la narración y la argumentación, dependen del desarrollo de distintos aspectos de la lengua, como la selección y la comprensión del léxico apropiado para el modo discursivo utilizado, el conocer las necesidades del oyente y el contexto en el que se llevará a cabo el discurso; así como el conocimiento y manejo de los conectores discursivos.

En numerosos estudios se ha señalado que en las etapas tardías de adquisición ocurren cambios, tanto cuantitativos como cualitativos, respecto a perfeccionamientos en la producción del lenguaje; por ejemplo, se añaden nuevas palabras al lexicón, la competencia del razonamiento verbal refleja un desarrollo lingüístico y cognitivo; asimismo, se alcanza la sofisticación pragmático-discursiva necesaria para producir discursos coherentes y cohesivos, especialmente debido al mayor conocimiento y mejor manejo de

los conectores, los cuales pueden ser usados de formas más efectivas para relacionar elementos discursivos al contar una historia o al convencer a alguien de adoptar cierta postura o realizar determinada acción (Akiguet y Piolat, 1996; Brassart, 1990; Coirier y Marchand, 1994; Crowhurst, 1987; Golder, 1996; Gutiérrez-Clellen e Iglesias, 1992; McCutchen y Perfetti, 1982; 1996; Nippold, Ward-Lonergan, y Fanning, 2005).

Por lo anterior, resulta de suma importancia revisar el uso de los conectores discursivos en diferentes tipos de textos producidos por jóvenes escolarizados que se encuentran en la etapa tardía de adquisición. De esta manera, se podría realizar un análisis sobre los elementos que los estudiantes todavía requieren adquirir o mejorar en su lenguaje para lograr un desenvolvimiento discursivo eficiente.

El presente documento se organiza de la siguiente manera: en el primer capítulo se dan a conocer los antecedentes teóricos utilizados como fundamentación conceptual del diseño de investigación, el cual se presenta en los capítulos 2 y 3 como descripción del problema de investigación y metodología, respectivamente.

Posteriormente en el capítulo 4 se muestran los hallazgos de este estudio. Y, finalmente, el capítulo 5 hace referencia a las conclusiones y la discusión general sobre las consideraciones surgidas a lo largo de este trabajo acerca de nuevas vías de investigación en este campo.

1. ANTECEDENTES TEÓRICOS

1.1 Cohesión y coherencia

Cualquier unidad del discurso se compone de elementos verbales que están organizados y relacionados entre sí de manera explícita o implícita. Esta organización e interrelación constituye lo que es la textura del discurso (Calsamiglia y Tusón, 2012).

Beaugrande y Dressler (1981) mencionan que todo texto debe cumplir con los siguientes estándares: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad. Estas normas a las que se sujeta el texto se sustentan en tres principios que regulan la comunicación textual: la eficacia, la efectividad y la adecuación. De los estándares mencionados dos tienen que ver de forma especial con el entretejido textual: la coherencia y la cohesión. Estos dos fenómenos asociados a la textura muchas veces han sido empleados erróneamente como sinónimos.

Calsamiglia y Tusón (2012) definen coherencia como: “una noción extensa que incluye las relaciones pragmáticas, además de las relaciones semánticas intratextuales” (p.212). Es un concepto que se refiere al significado del texto en su totalidad, abarcando tanto las relaciones de las palabras con el contexto, como las relaciones entre las palabras en el interior del mismo texto. Se basa en la estabilidad y la consistencia temática subyacente, asociada a la macroestructura (contenido), a la superestructura (esquema de organización) del texto, a su anclaje enunciativo (protagonistas, tiempo y espacio) y a las inferencias que activan los hablantes para interpretarlo a partir de conocimientos previos. Desde esta perspectiva, se puede considerar que la coherencia es una propiedad del todo, en el sentido que explica Hickmann (2004): “La coherencia trata de las relaciones de significado que se establecen entre los elementos. Se trata de la unión de los mecanismos que corresponden a las propiedades del contenido del discurso” (p.288).

El fenómeno de la coherencia alude a aquellos aspectos del discurso que están directamente asociados a la estructura en general. En consecuencia, se puede decir que es la organización del discurso a nivel de las ideas.

También existen otras perspectivas relacionadas con el nivel más discursivo. Por ejemplo, para Bernárdez (1995), la coherencia depende del equilibrio de diversos sistemas referenciales que se establecen en el proceso de la comunicación entre el emisor y el receptor, lo que significa que está basada en una negociación de significados entre los protagonistas de la comunicación. Y, para Portolés (2001), también desde una perspectiva más relacionada con la interacción, la coherencia es la congruencia entre las diversas partes de un discurso y su compatibilidad con el conocimiento del mundo de los hablantes. Es fruto de la aplicación del principio de pertinencia, ya que los enunciados ya dichos han de ser pertinentes para la comprensión del que se está diciendo.

Como ya lo planteaba Gili Gaya (1960): “las oraciones se suceden guardando entre sí una relación de coherencia representativa, lógica o afectiva, una trabazón psíquica de orden superior. Si esta relación de continuidad no se revela, decimos que el discurso es incoherente”.

Por su parte, la cohesión es local y está directamente relacionada a la expresión lingüística en el discurso del contenido que se desea expresar y más particularmente a la regulación de la información entre las oraciones (Halliday y Hasan, 1976; Chafe, 1979; Hickmann, 2004). Para construir la cohesión se requiere de diversos recursos (la morfología verbal, los adverbios, los conectores, entre otros) para organizar las relaciones internas del discurso que se dan entre elementos lingüísticos, tanto los que remiten unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar (Calsamiglia y Tusón, 2012). Halliday y Hasan (1976) ya explicaban que la cohesión ocurre cuando la interpretación de algún elemento en el discurso depende de la interpretación de otro, es decir, uno presupone al otro, en el sentido de que no puede ser

eficazmente decodificado a excepción de que se apoye en el otro. Cuando esto pasa, una relación de cohesión se establece y, entonces, ambos elementos se integran al texto.

En resumen, la cohesión se da en el interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para construirse como unidad de significación (Calsamiglia y Tusón, 2012).

1.2 Los conectores discursivos

Como ya se mencionó, los conectores son un recurso lingüístico que sirve para mantener la cohesión dentro de los textos. Al respecto, Portolés (2001) define estos elementos como un tipo concreto de marcador que liga de un modo semántico-pragmático un miembro del discurso con otro expreso o con una suposición contextual fácilmente accesible. Por lo tanto, los conectores discursivos son ítems que establecen nexos entre los elementos lingüísticos para facilitar la transición y el encadenamiento de los eventos de una oración a otra. Se hace uso de ellos para dar forma a la construcción de un discurso contribuyendo a la organización jerárquica e interna del texto (Golder y Coirier, 1996).

El presente trabajo de investigación utilizará específicamente la definición que hacen Calsamiglia y Tusón (2012) sobre los conectores, a los que ven como piezas lingüísticas que relacionan de forma explícita segmentos textuales, estableciendo entre éstos diversas relaciones semánticas. Desde el punto de vista de su forma, los conectores son muy variados; pueden ser piezas simples o compuestas, conjunciones, adverbios y locuciones, sintagmas nominales, verbales o preposicionales. Su función es relacionar y poner en contacto dos enunciados o secuencias de enunciados. De acuerdo con Bosque, en el prólogo que elabora para Montolío (2008, p.10), la función de los conectores es ir guiando la forma en que articulamos la información,

indicándonos cómo engarzar unas partes de los mensajes con otras. Cuando la relación semántica se expresa a través de un conector, éste manifiesta lazos preexistentes – en la mente de los interlocutores, en su conocimiento compartido – que se expresan a través de un elemento sintáctico-semántico para indicar de forma más precisa y clara la relación que se intenta comunicar. Por lo tanto, su finalidad discursiva se centra fundamentalmente en proporcionar cohesión y estructura, y en servir de guía o instrucción para la interpretación del sentido (Calsamiglia y Tusón, 2012).

Son muchas las clasificaciones que se ofrecen sobre los conectores en la bibliografía especializada en el tema, pero un requisito que se destaca en todas ellas es la necesidad de una relación semántica y pragmática subyacente entre los miembros que se unen a través del conector. Para este estudio se tomarán en cuenta dos categorías generales de conectores, de acuerdo con la clasificación de Calsamiglia y Tusón (2012). En primer lugar, se emplearán los *conectores que introducen operaciones discursivas particulares*, que son aquellos que indican la posición del enunciador ante su enunciado u orientan hacia un tipo concreto de tratamiento de la información. De este tipo existen: conectores de expresión de punto de vista (*desde mi punto de vista, en mi opinión…*), de manifestación de certeza (*está claro que, es evidente que…*), de tematización (*respecto a, a propósito de...*), de ejemplificación (*por ejemplo, así…*), de cita (*según, para…*), y de reformulación (*es decir, o sea…*). Por otro lado, se incluye la categoría de *aquellos que sirven para poner en relación lógico-semántica segmentos textuales*, sean enunciados o conjuntos de enunciados. De este tipo se presentan: conectores aditivos (*además, también…*), adversativos/contraargumentativos (*pero, sin embargo…*), causativos (*porque, ya que…*), consecutivos (*por eso, así que…*), condicionales (*si, siempre y cuando…*), finales (*para que, a fin de que…*), y temporales (*cuando, en ese momento…*).

Los conectores que se tratan en este documento se usan tanto en la oralidad como en la escritura, pero la mayoría de ellos predomina en las

prácticas discursivas elaboradas y formales, en situaciones en las que el foco de atención es predominantemente referencial y en las que se necesitan precisar los elementos de enlace.

1.2.1 La narración y los conectores discursivos.

Los seres humanos diariamente sentimos la necesidad de comunicarnos con las personas que nos rodean, y muchas veces esa necesidad no sólo refleja un simple deseo por expresarnos, sino que también implica la intención de darnos a conocer, de contar nuestra historia, las historias que nos forman y transforman, que conocemos o que inventamos, y es por esto que recurrimos a la narración como forma de expresión. Las narraciones describen una transición temporal de un estado de cosas a otro, independientemente de los contextos en los que surgen, de las modalidades mediante las que se expresan y de los géneros que los integran (Ochs, 2000).

Entre los tipos de discursos narrativos se encuentran los cuentos. En muchas sociedades, los infantes son expuestos a este tipo de discurso desde edades muy tempranas, y los contextos escolares favorecen también el contacto con ellos. Por esto, se convierte en un tipo de discurso fundamental en el desarrollo del lenguaje. De hecho, de acuerdo con Bliss, Covington y McCabe (1999) el desarrollo narrativo es importante tanto para el éxito escolar, como para el comunicativo y el social.

La narración es una actividad típicamente desarrollada por medio de la interacción social y también en la escuela. Los jóvenes suelen tener actividades académicas relacionadas con contar o recontar historias, y también comparten anécdotas con sus amigos, relacionadas con su fin de semana, con películas, series de televisión o encuentros deportivos. La narración es un tipo de discurso más complejo y sofisticado que la conversación, no sólo por las cuestiones personales y sociales que implica, sino también a nivel lingüístico y discursivo. Como lo explican MacLachlan y

Chapman (1988), la narración demanda una sintaxis más compleja, ofrece menos apoyo contextual, e implica más problemas organizacionales que la conversación. Más aún, el contar una historia eficazmente requiere que la persona se guíe por una serie de conjuntos de reglas de organización interna llamadas "gramática del cuento" (Stein y Glenn, 1979). Las gramáticas narrativas surgieron como una manera de especificar las propiedades estructurales de las historias, y explicar cuáles son sus constituyentes básicos y las reglas que definen cómo estas unidades pueden ser organizadas jerárquica y secuencialmente (Hickmann, 2004).

Son muchos los estudios dedicados a determinar los principios o las reglas generales que caracterizan a las historias bien formadas (Labov y Waletzky, 1967; Stein y Glenn, 1979; Berman y Slobin, 1994; entre otros). De acuerdo con la propuesta de Labov y Waletzky (1967) la estructura mínima de una historia comprenden diversos componentes: un escenario, una complicación, una resolución y una evaluación, lo que muestra la actitud del narrador ante el contenido denotado.

A pesar de la dificultad que implica armar una narración, diversos estudios han mostrado que los niños pequeños saben bastante sobre este género discursivo y son capaces de producir muchos diferentes tipos de historias, tanto para la escuela como en sus propias conversaciones Los estudios dedicados a examinar narrativas espontáneas o provocadas de niños (Stein y Glenn, 1979; Eisenberg, 1985; Preece, 1987; Bamberg y Damrad-Frye, 1991; Peterson and McCabe, 1983) muestran el papel central del esquema narrativo desde las etapas más tempranas, así como desarrollo progresivo en la manera en la que se hace explícito en el discurso dicho esquema. Sin embargo, siguen ocurriendo cambios relacionados con el desarrollo en distintos ámbitos de la narración, entre ellos, la longitud media de emisión es mayor, existe un número superior de episodios en la historia, la cohesión entre los episodios se incrementa gracias al uso de recursos sintácticos como los conectores, se utilizan más estrategias lingüísticas para evaluar estados y acciones, etcétera (Nippold, 2007). Berman y Slobin (1994),

por ejemplo, muestran un entendimiento básico del esquema de *las historias de la rana*[1] en todas las edades, así como diversas diferencias en las cuales los componentes de la trama son narrados en diferentes grupos de edad. Mientras que los adultos sistemáticamente explicitan todos los componentes de una historia bien formada, los niños se concentran únicamente en algunos de esos elementos y descuidan los otros.

A la luz de lo antes expuesto, se puede deducir que para producir una narración se quiere construir un monólogo extenso a través del establecimiento de relaciones locales entre las proposiciones (cohesión), y por medio de la organización de información acerca de los personajes y eventos en una unidad global (Bamberg y Marchman, 1990). Finalmente, las narraciones consisten en construir una sucesión de acciones de una historia en un tiempo determinado (Charaudeau, 1992). Para poder construir dicha sucesión de acciones, los hablantes necesitan hacer uso de un gran número de recursos lingüísticos, discursivos, pragmáticos y estilísticos. Uno de estos recursos son los conectores. De acuerdo con Bassols y Torrent (1997), con Kemper (1984) y con Bocaz (1986), en la narración se utilizan estos elementos, principalmente, para expresar tanto la sucesión temporal de los acontecimientos como la sucesión causal o las dos circunstancias a la vez, ya que la coherencia lógico-causal que caracteriza a los relatos bien conformados se manifiesta, en el nivel de la superficie textual, sobre todo en el empleo de entidades lingüísticas que expresan las relaciones de causalidad y de temporalidad subyacentes. De ahí que pueda plantearse que la tarea de producir o construir una gramática narrativa bien formada requerirá, necesariamente, tanto del establecimiento de las conexiones causales y temporales que posibilitan el encadenamiento de los estados y acciones por relatar, como de la selección de los conectores lingüísticos adecuados para

---

[1] *Las historias de la rana* hacen referencia a unos libros de ilustraciones sin texto que cuentan las aventuras de una rana a manera de historia infantil (cuento). Los títulos más destacados son: "*One frog too many*", "*A frog goes to dinner*", "*Frog on his own*".

una eficiente proyección de dicho encadenamiento a la superficie textual de la narración.

Se sabe que el uso predominante de algunos tipos de conectores tiende a poseer una relación directa con el modelo discursivo puesto en práctica (Nippold, 2007; Calsamiglia y Tusón 2012). Por ello, dentro de la narración los conectores más usados están en relación con las diferentes partes de su esquema, y debido a que este tipo de discurso tiene un foco sobre las secuencias de acciones que ocurren en un tiempo y espacio determinado, así como en las transformaciones y los cambios de estado con causas y consecuencias específicas, los conectores preferidos para este género son los temporales, los causales y los consecutivos.

1.2.2 La argumentación y los conectores discursivos

Otro género discursivo interesante de análisis es la argumentación, debido a que ha sido menos estudiado que otros géneros como la narración. Argumentar significa "ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión" (Weston, 2009, p.13). En esta práctica, el locutor intenta apoyar ciertas opiniones con razones para influir en su interlocutor y que este acepte su planteamiento, cambie algún comportamiento y/o realice determinada acción. Para que un emisor sienta la necesidad de "dar un argumento" tiene que existir un problema o una oposición de papeles argumentativos entre él y su receptor. Para Bassols y Torrent (1997), argumentar es intentar mediante el discurso que el receptor tenga una conducta determinada o, en la mayoría de los casos, es convencer al oyente de la corrección o la verdad de una aseveración, aduciendo suposiciones que la confirmen y la hagan plausible. Las argumentaciones inducen, refutan o estabilizan creencias y comportamientos de los receptores.

Tal y como lo plantea Charaudeau (1992), la función de la argumentación reside en explicar una verdad, la cual implica una visión

racionalizada para influir en el interlocutor. La argumentación se dirige, por tanto, a la razón del receptor.

El interés por la argumentación arranca de la retórica, la oratoria y la dialéctica clásicas, cuando se formulan los principios y las técnicas de persuasión en los discursos propios de la vida institucional y pública. A mediados y finales del siglo pasado se produjo un resurgimiento de los estudios sobre la argumentación, aplicada no sólo a los discursos más institucionales sino a todos aquellos que tienen esa finalidad persuasiva a la que nos hemos ido refiriendo (véanse, por ejemplo, los trabajos de Toulmin, 1958, Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958, Van Dijk 1977; Adam, 1992; Eemeren y Grootendorst, 1987, Weston, 1987; Plantin, 1990, 1996; Anscombre y Ducrot, 1994).

Es clara la importancia social de la argumentación, debido a que como secuencia textual aparece en muchas de las actividades discursivas características de la vida social, pública o privada: en las conversaciones cotidianas, en una entrevista, en un debate, etcétera. Se argumenta en cualquier situación en la que se quiere convencer o persuadir de algo a una audiencia, ya esté formada por una única persona o toda una colectividad. A pesar de esto, en los sistemas educativos a este género no se le ha dado el lugar que merece. Bien lo dice Perelman (1999), “los discursos argumentativos en la escuela no se trabajan en forma sistemática o se los introduce tardíamente” (p.1). Al estructurar discursos persuasivos el hablante se coloca en un punto de vista particular y trata de convencer a su audiencia para que adopte la misma perspectiva y realice alguna acción. Las habilidades específicamente argumentativas surgen temprano en la oralidad, pero se siguen desarrollando a lo largo de la adolescencia y la adultez (Nippold, 2007). En las escuelas públicas en México, actualmente se impulsa el desarrollo del discurso argumentativo por diversos medios: la enseñanza de la redacción de ensayos persuasivos, la exposición de motivos, el pensamiento crítico, la libertad para expresar puntos de vista y la práctica del discurso político; aunque por lo general este tipo de tareas se comienzan a incluir en los

programas escolares hasta finales de la Educación Básica (*Véase el Plan de Estudios de Educación Básica, 2011, de la SEP, y los Programas de Estudios 2011; así como el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato, 2007*).

Por lo expuesto, podemos esperar que esta práctica discursiva que posee una estructura compleja y que implica la aplicación de diversos recursos lingüísticos, dé evidencias de desarrollo incluso en las etapas más tardías de adquisición.

En cuanto a sus características y forma Plantin (2005), Perelman (1999), Bassols y Torrent (1997), entre otros, proponen un esquema explícito mínimo de la argumentación, el cual incluye: una premisa inicial, la cual siempre es verosímil en relación con un sistema de valores y por medio de la cual el locutor tomará una posición respecto a una idea y formulará una tesis; posteriormente el hablante defenderá la tesis, la demostrará y la justificará en "la ley de paso" por medio de la presentación de argumentos y razones; finalmente llegará a una conclusión, y cerrará su discurso con la reafirmación de la posición adoptada; aunque cabe señalar, esta conclusión siempre es discutible. *Ver fig. 1.*

Fig. 1: Representación del esquema argumentativo (Plantin, 2005).

Los recursos que se utilizan generalmente para estructurar los argumentos en la ley de paso son, por ejemplo, las citas de autoridad, la interrogación retórica, los nexos que expresan punto de vista, causa o consecuencia, etc. Además, en las argumentaciones que se dan en las discusiones racionales, los tipos de acto de habla que más abundan son los declarativos y los directivos. El acto de habla "argumentar" tiene una fuerza

ilocutiva clara: presentar el propio discurso como algo coherente y justificable; y una fuerza perlocutiva automática: convencer al receptor de lo que decimos. Desde el punto de vista pragmático, la argumentación es un conjunto de estrategias discursivas dirigidas a la demostración de una opinión. Argumentar es dar razones para tal o cual conclusión, ligar argumentos y conclusiones.

Las relaciones entre los conectores y la argumentación son muy conocidas. Tradicionalmente, el conector se analiza como un introductor de argumentos, luego, en consecuencia, como introductor de conclusiones poniendo así la información del texto al servicio de la intención argumentativa global del mismo (Plantin, 2005).

Cuenca (1995) señala, entre los recursos lingüísticos y discursivos característicos de la argumentación, a los conectores que articulan el discurso polémico. Aunque la simple yuxtaposición de dos enunciados los relaciona con fuerza argumentativa, la argumentación elaborada necesita elementos lingüísticos que hagan explícita esa relación. En el caso de la argumentación, los conectores discursivos actúan como marcadores interactivos. Relacionan lo que tienen a continuación con lo que llevan atrás. No sólo comunican algo: interaccionan. Los conectores argumentativos indican la orientación que se ha de respetar en las cadenas que constituyen el discurso. De la misma forma, desde la Teoría de la Argumentación de Anscombre y Ducrot (1994), la presencia de un conector que pone en relación dos enunciados proporciona siempre fuerza argumentativa, entendida como una orientación que manifiesta lo que el locutor intenta decir al conectar los enunciados.

Así como en el apartado sobre narración ya se ha hablado de los conectores preferidos por aquella modalidad discursiva, cabe señalar que en la argumentación diversos autores (Cuenca, 1995; Caballero y Larrauri, 1996; Lo Cascio, 1998; Calsamiglia y Tusón, 2012) también coinciden acerca de que existen conectores que se utilizan predominantemente en este género discursivo. Estos conectores son aquellos que permiten al emisor tener un acercamiento con el interlocutor para que este último se sienta atraído por el

discurso y pueda llegar a aceptar los argumentos propuestos por su locutor. De esta manera, los conectores preferidos en el modelo discursivo argumentativo son los de punto de vista, los contrastivos, los causales y los consecutivos.

1.2.3 Los conectores discursivos en la etapa tardía de adquisición

En cuanto a los conectores en las etapas tardías de adquisición, es bien sabido que su uso cambia dependiendo del tipo de texto y el contexto en el que se produce (Golder, 1996; Calsamiglia y Tusón, 2012); también es conocido que existe un incremento en cuanto a calidad y diversidad de su uso en funciones discursivas respecto a la edad de los hablantes (Alarcón Neve y Auza Benavides, 2011; Crowhurst, 1987; Hess Zimmermann y González Olguín, 2013; Nippold, 2007). A pesar de que los niños usan una variedad de recursos desde los dos o tres años, no los usan en la misma manera que los niños más grandes, los adolescentes o los adultos. Aún más, son precisamente las funciones discursivas-cohesivas de estos recursos lingüísticos (el anclaje y el marcado de estatus de la información) que se adquieren tardíamente, desde los siete años de edad en adelante, y se siguen desarrollando hasta la edad adulta (Hickmann, 2004). Crowhurst (1987), por ejemplo, encontró que los tipos específicos de conectores que los estudiantes usan en sus ensayos, precisamente cambian en función del nivel escolar. Los niños de 12 años usan muchos conectores de adquisición temprana (*y, pero, entonces, luego*), mientras que los jóvenes de 18 años usan conectores de adquisición tardía que pueden ayudar a estructurar argumentos más fuertes; es decir, la productividad en general incrementa en relación con la edad cronológica entre la niñez y la adultez. Esto puede reflejar un mejor conocimiento de las palabras y una mayor tendencia a elaborar más cuidadosamente sus argumentos.

La habilidad para usar el lenguaje de modo eficiente y, muy en especial, la habilidad para construir unidades discursivas pragmáticamente

eficaces son factores de importancia capital en el progreso que el individuo hace en el transcurso de su educación formal y en su desarrollo social. Las destrezas correspondientes a su ejecución no son fáciles de aprender ni son universalmente adquiridas (Bocaz, 1986). Las investigaciones de Nippold (1992, 1993, 2007), por ejemplo, indican que durante la adolescencia y la edad adulta el lenguaje se sigue desarrollando en las áreas de sintaxis, semántica, razonamiento, discurso y pragmática, y, por lo tanto, es difícil identificar un punto específico de la vida cuando este proceso está completamente terminado.

Conforme los niños van creciendo son capaces de producir discursos que son más lógicos y cohesivos, ya que sus oraciones gradualmente crecen en longitud, complejidad, y densidad informativa (McCutchen y Perfetti, 1982; Crowhurst, 1987). Diversos reportes han indicado que el crecimiento sintáctico en los niños de edad escolar, adolescentes y adultos jóvenes es, en parte, debido a las frecuentes oportunidades que tienen de leer y escribir textos académicos, ya que al leer una gran variedad de materiales como libros, artículos, poemas, etc. los estudiantes se exponen a estructuras sintácticas de baja frecuencia que no encontrarían en el lenguaje casual espontáneo. También por medio de la escritura formal los estudiantes tienen la oportunidad de practicar el uso de estas nuevas estructuras que van descubriendo.

En cuanto al lenguaje argumentativo, se ha reportado que es una habilidad importante de dominar incluso más allá de los ámbitos escolares, porque puede permitir a los individuos en su trabajo o en la sociedad desarrollarse mejor. Como lo explica Crowhurst (1990, p.350. La traducción es mía):

> “Las personas con educación y alfabetización se espera que sean capaces de posicionarse ante temas importantes y persuadir a sus colegas, a los demás ciudadanos, gobierno y burócratas. Cuando los problemas a los que se enfrenta la sociedad se analizan desde la razón, la claridad y la lógica, el potencial para lograr soluciones balanceadas aumenta mucho.

> Dada su importancia, el tiempo que se invierte en cultivar la competencia argumentativa de los alumnos puede beneficiar no sólo a los individuos sino a la sociedad en conjunto".

En los último años se han llevado a cabo diversas investigaciones respecto al uso de conectores en discursos argumentativos, ya que se sabe que la producción de textos de este tipo requiere del uso de vocabulario específico, palabras que tienen una baja frecuencia de ocurrencia en la lengua en general, pero que sí ocurren en contextos lingüísticos formales (Nippold, 2007). Este vocabulario especial incluye a los conectores de desarrollo tardío que ayudan a unir ideas entre las oraciones. Dentro de las investigaciones más sobresalientes en este ámbito, encontramos un experimento realizado por Nippold, Ward-Lonergan, Fanning (2005). Ellos trabajaron con estudiantes de 11, 17 y 24 años sobre escritura persuasiva para analizar aspectos selectos característicos del lenguaje tardío en sintaxis, semántica y pragmática. Encontraron que la actuación mejoraba en todos los dominios con respecto a la edad; las mejoras se vieron reflejadas en la longitud media de emisión, en la producción de cláusulas relativas y en el uso de conectores. Además, los estudiantes más grandes produjeron un mayor número de diferentes razones/argumentos en sus ensayos y fueron capaces de reconocer diferentes puntos de vista, evidenciando así una mayor flexibilidad de pensamiento.

Otro estudio sobre el uso de conectores es el realizado por Katz y Brent (1968) con participantes de 6 y 12 años, además de un grupo de estudiantes de 2º año de licenciatura. Los participantes tenían que seleccionar oraciones en las que se estuviera haciendo un uso correcto de las conjunciones. Específicamente respecto al conector concesivo *aunque* vieron que el conocimiento y manejo de esta palabra mejoraba durante los años escolares y los años de adolescencia. También McClure y Steffensen (1985) en su estudio con niños de 8 a 15 años de edad en el que realizaron una tarea de completar oraciones usando conjunciones, observaron que la actuación mejoraba conforme el nivel escolar era mayor, pero incluso los niños de 15 años muchas veces tuvieron dificultad al usar el conector *aunque*. Flores

d´Arcais (1978), por su parte, examinó el desarrollo de las conjunciones en niños de 8 a 12 años de edad usando tareas de juicio, y concluyó que un entendimiento profundo de las conjunciones es adquirido gradualmente con la edad y se continúa desarrollando más allá de los 12 años. Ferrari (1991), por otro lado, encontró que de los 10 a los 12 años aumentan los usos adversativos del conector *pero* en el discurso argumentativo oral, mientras que las estructuras concesivas no aparecen aún utilizadas con frecuencia.

El hecho de que una persona sea capaz de utilizar los conectores de manera precisa no es cosa fácil; finalmente tanto en la narración como en la argumentación, descubrir las causas y rastrear las consecuencias de eventos lleva a experimentar la sensación de secuencialidad en lugar de percibir sólo una serie de eventos desconectados entre sí. Esta impresión de conectividad se extiende al discurso en el que se interpreta o genera una serie de oraciones acerca de eventos que están relacionados uno con otro de alguna manera (Trabasso, Secco y Van Den Broek, 1984). Es por ello que resulta necesario resaltar la importancia del conocimiento del uso de los conectores y el énfasis que se debería poner sobre ellos en los contextos escolares, ya que como dice Perera (1986): “conforme los estudiantes adquieren conocimiento sobre las estructuras sintácticas complejas y los conectores discursivos que escuchan y leen en la escuela, gradualmente son capaces de incorporarlos a sus propias producciones y los usan para expresar mejor sus ideas”.

De manera específica, la función de los conectores dentro de la narración también varía con la experiencia académica. Por ejemplo, Bocaz (1992) halló un aumento gradual del uso de conectores en narraciones. Conforme los niños crecen, aumentan los nexos causales como vehículo de coherencia entre los eventos que conforman los relatos. Sebastián y Slobin (1994), por su parte, encontraron que después de los 9 años hay un descenso gradual en el uso de marcadores multifuncionales de coordinación como *y*, *entonces*, y *pues*, paralelo a un aumento de los marcadores de subordinación *que*, *porque*, *si*, y *aunque*. Tanto Sebastián y Slobin (1994) como Bocaz (1992) encontraron que los marcadores lógicos revelan con una débil

consistencia el significado que les subyace – marcando una causalidad o simultaneidad de eventos – de los 7 a años en adelante. Nippold (1992) también examinó la comprensión y uso de conectores de adquisición tardía (*mientras tanto*, *sin embargo*) en estudiantes de 12 a 23 años y encontró que la actuación mejoraba gradualmente con relación a la edad, indicando que el conocimiento y uso de los conectores tardíos se sigue desarrollando a través de la adolescencia y la edad adulta.

De acuerdo con Berman y Nir (2010), la marcación de relaciones lógicas entre cláusulas u oraciones aumenta en explicitud, variedad y profundidad con la edad, reflejando habilidades metatextuales que emergen en la adolescencia tardía. Ellas vieron en su estudio que los niños más pequeños marcaban las relaciones lógicas abiertamente únicamente de manera ocasional, y en general, por medio de ítems coloquiales como *pero*. Elementos léxicos más sofisticados y explícitos como los conectores adverbiales como *por ejemplo*, *como resultado*, *en contraste*, *por otro lado*, y las conjunciones subordinadas *a pesar de*, *mientras que*, no los observaron en la base de datos de los textos producidos por escritores antes de la preparatoria.

En resumen, los conectores que diversos autores califican como de adquisición tardía y que, por tanto, se siguen desarrollando en la adolescencia y en la adultez son aquellos que requieren de la exposición a textos académicos. Algunos de estos conectores son: *mientras tanto, ya que, más bien, sin embargo, además, así que, en mi opinión, aunque, por otro lado, mas, por el contrario* (Crowhurst, 1987; Nippold *et al* ,1992; Montolío, 2008; Berman y Nir, 2010; Hess Zimmermann y González Olguín, 2013). Además, en la etapa tardía de adquisición se ha podido ver que los conectores suelen ser usados con nuevas funciones y en oraciones que implican una mayor complejidad gramatical que está relacionada con la calidad y la diversidad de las estrategias lingüísticas empleadas para formar discursos completos, claros, coherentes y cohesivos.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

2.1 Objetivo general

El objetivo principal de la presente investigación es dar cuenta de las diferencias cuantitativas y cualitativas respecto al uso de algunos tipos de conectores en dos variantes discursivas: la narración y la argumentación, durante la etapa tardía de adquisición del lenguaje, entre los 15 y 18 años de edad.

2.1.1 Objetivos particulares

Los objetivos particulares que se persiguen en este estudio son:

- Identificar el tipo de conectores discursivos utilizados por adolescentes en narraciones y discursos argumentativos.
- Clasificar los conectores discursivos por modos de discurso y grado escolar.
- Buscar establecer relaciones entre las evidencias de desarrollo en los tipos de discurso y el grado escolar.

2.2 Preguntas de investigación

Las preguntas principales que guían a este trabajo de investigación son:

- ¿Existe alguna relación entre los diversos conectores empleados y el tipo de modalidad discursiva?
- ¿Existe una relación entre la diversidad de conectores empleados, los usos de algunos de ellos y el nivel de escolaridad?

Las preguntas secundarias, derivadas de las principales, son:

- ¿Cómo usan los adolescentes los conectores dependiendo del modo discursivo?
- ¿Cuáles son los cambios en los usos de los conectores dependiendo del nivel de escolaridad?

2.3 Hipótesis

a) Existirán diferencias por nivel de escolaridad en el uso de conectores en ambos discursos, así como un aumento progresivo en la diversidad y uso de los mismos.
b) Existirá una relación entre los diversos conectores y el tipo de modalidad discursiva, siendo mayor el uso de conectores en las producciones argumentativas.

3. METODOLOGÍA

3.1 Participantes

Se recolectaron muestras de 48 jóvenes de 3 escuelas públicas del Municipio de Santiago de Querétaro[2], con reconocimiento de desempeño en las pruebas escolares nacionales (ENLACE). Se tomaron muestras narrativas y argumentativas orales de jóvenes de 3er año de secundaria y 3er año de bachillerato. La selección de los participantes fue objetiva con el apoyo de los maestros, quienes eligieron a los alumnos del grupo que tenían desempeño escolar medio (ni sobresaliente, ni bajo). *Véase tabla 1.*

La selección de participantes en dichas etapas escolares, se debe a la sugerencia que realiza Nippold (2007), respecto a que los investigadores de etapas tardías de adquisición deben comparar las actuaciones de adolescentes que representen grupos de edad separados y deben de proponer tareas retadoras para ellos. Es por eso que para esta investigación se comparan los datos de dos momentos de la etapa final de la educación obligatoria en México: la terminación de la Escuela Secundaria y la culminación de Educación Media Superior.

---

[2] Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto mayor de investigación, financiado por el CONACYT, "Estrategias Lingüísticas para Evaluar Estados y Acciones dentro de Narraciones de Escolares Mexicanos" CB2012/183493, en el que se estaban recolectando muestras narrativas en dos Escuelas Secundarias en el Estado de Querétaro, y se nos permitió tomar muestras argumentativas en las mismas escuelas, además de que los recursos que se encontraban disponibles nos permitían tomar muestras también de la Escuela de Bachilleres de Universidad Autónoma de Querétaro, Plantel Norte.

Tabla 1:

Clasificación de participantes[3]

Grado escolar	Mujeres	Hombres	Edad Promedio
3º Sec	12	12	15 años
3º Bach	12	12	18 años
Sub-Total	**24**	**24**	
TOTAL	**48**		

3.2 Tareas de producción

Se seleccionaron las tareas que se nombrarán a continuación, porque para ver el crecimiento lingüístico más allá de los años escolares preescolares y de educación primaria, uno debe examinar el uso de estructuras sintácticas de baja frecuencia y ver más allá de las oraciones aisladas para buscar evidencia de discurso complejo y cohesivo. También se debe examinar el uso de la sintaxis de los estudiantes mayores en escenarios escolares, ya que como dice Nippold (2007), "no es inusual para los estudiantes de preparatoria usar sintaxis muy simple cuando platican con sus amigos en el receso, pero producir oraciones largas y complejas, coherentemente ligadas, cuando realizan un discurso académico".

Para los discursos narrativos, la muestra consistió en monólogos recolectados a través de una tarea en la que se utilizó el cuento en imágenes *One frog too many* (Mayer y Mayer, 1975). Los participantes observaron la secuencia de las imágenes de principio a fin y, una vez que se consideraban listos, fueron audio grabados contando verbalmente la historia apoyándose de

[3] En el proyecto de investigación base, "Estrategias Lingüísticas para Evaluar Estados y Acciones dentro de Narraciones de Escolares Mexicanos" CB2012/183493, se estableció el mantener un equilibrio en la participación de niñas y niños de los 4 niveles ahí observados (1º, 3º y 6º grado de Escuela primaria, y 3º grado de Escuela Secundaria), con el fin de evitar sesgos en los datos que pudieran estar vinculados a una desproporción entre niños y niñas – sobre todo en los niveles más básicos - . Dado que el presente proyecto de tesis se afilió a ese proyecto de investigación, mantuvo la disposición de que el muestreo proviniera de 50% de jóvenes mujeres y 50% de jóvenes hombres.

las imágenes, y considerando que, posteriormente, otro joven escucharía la grabación sin tener el cuento.

Consigna:

> “Estamos coleccionando cuentos contados por jóvenes para otros jóvenes. Mira, aquí tengo una historia, es de un niño y una rana y otros personajes. Pero está en dibujos. Necesito que la veas de principio a fin para que la conozcas completa, y cuando estés listo me la cuentes en “palabras” y yo la pueda grabar para luego ponerla en un CD y que otros jóvenes la escuchen. Ellos no tendrán el cuento en dibujos, así que tu cuento debe ser muy bueno para que quien lo escuche sepa bien de qué se trata. Tómate el tiempo que necesites para ver la historia y luego la contarás, ayudándote de los dibujos”.

Para la tarea argumentativa se tomaron en consideración las propuestas metodológicas y teóricas para provocar este tipo de discurso de Godínez López (2011) y de Calsamiglia y Tusón (2012). Se les planteó a los estudiantes una situación controversial imaginaria vinculada con el contexto escolar, en la cual tenían que audio grabar un mensaje para un director de una secundaria/bachillerato que había decidido expulsar a dos jóvenes homosexuales que había encontrado besándose en los pasillos de la escuela.

Consigna:

> “El director de una secundaria/preparatoria privada y bastante estricta ha decidido expulsar a dos muchachos homosexuales que fueron vistos besándose en los pasillos. Imagina que tienes la oportunidad de grabar un mensaje para expresarle tu opinión sobre su decisión. ¿Estás de acuerdo? ¿Sí o no? ¿Por qué? Expresa tus argumentos de la manera más completa posible. Puedes tomar el tiempo que desees para planear tu discurso e incluso puedes tomar notas si así lo deseas”.

Las tareas fueron aplicadas aleatoriamente, primero una y luego la otra. Además, en el caso de la tarea narrativa, se les dio oportunidad a los

jóvenes de revisar el cuento las veces que ellos quisieran. En el caso de la producción argumentativa, se les dio tiempo para pensar y planear su discurso e incluso se les permitió tomar notas. Lo anterior se hizo debido a que se deseaba obtener de los participantes un discurso planeado, ya que este tipo de producción exhibe elementos que ya han sido adquiridos o aprendidos por medio de la educación formal, y dentro de estos recursos se encuentran las estructuras sintácticas complejas y el uso de elementos cohesivos, como los conectores discursivos. (Krashen, 1976; Ochs, 1979).

3.2.1 Modelos teóricos

Siguiendo a Berman y Slobin (1994), se utilizó el cuento en imágenes de *One Frog Too Many* (Mayer y Mayer, 1975) para analizar cómo es que los hablantes adolescentes proveen un discurso estructurado para contar una historia que únicamente han visto en ilustraciones, y de la cual no tienen ningún referente escrito. Esta tarea ha sido utilizada para muchos estudios con participantes que van desde niños de preescolar hasta adultos, y en todos los diversos rangos de edad y lenguas en las que se ha aplicado ha dado muestras de productividad y ha ofrecido grandes hallazgos para la Lingüística (véase Berman y Slobin, 1994; Strömqvist y Verhoeven, 2004).

Por su parte, la tarea propuesta por Godínez López en su tesis de maestría (2011) fue ampliamente piloteada, e integra la idea de Calsamiglia y Tusón (2012) de que para provocar el discurso argumentativo son necesarios cuatro elementos básicos: tener como objeto cualquier tema controvertido; poseer un locutor el cual ha de manifestar una toma de posición; el tema a tratar debe tener un carácter polémico, y debe estar basado en la contraposición de dos o más posturas defendidas por una persona; el objetivo final debe ser el de persuadir al interlocutor o a un público de la aceptabilidad de una idea. Además, era adecuado retomar esta metodología ya que, como lo dice Nippold (2007), diversos estudios han mostrado que la actuación de los jóvenes en las tareas de producción argumentativa está influenciada por el interés que ellos tengan en el tema; y el tópico seleccionado para la tarea

lingüística propuesta, al ser un tema controversial, y hasta cierto punto tabú en la sociedad mexicana provoca en los jóvenes un interés por hablar de él; esto se evidenció en las ganas que mostraron los estudiantes por expresar sus puntos de vista abiertamente. Además los jóvenes pudieron expresarse de manera tranquila y organizada, ya que como dice Charadeau (1992): “en una situación comunicativa en la que no está presente el interlocutor, pero ha de ser tomado en cuenta, el emisor tiene la oportunidad de expresarse organizando lo que desea decir de manera lógica y progresiva sin temor a ser interrumpido” (p.640).

3.3 Transcripción de los datos

Todas las muestras se transcribieron tomando como base la propuesta de Berman y Slobin (1994), la cual está basada en el formato de transcripción de CHILDES (MacWhinney, 2000), y en cual la unidad básica de análisis es la *cláusula*, que es cualquier unidad que contenga un predicado unificado (actividad, evento, o estado). Esta definición se completa con la propuesta de Tallerman (1998) y Aissen (2006): la cláusula es cada unidad que tenga un *núcleo predicativo* (un predicado y sus argumentos) con una especificación de tiempo/aspecto/modo y una especificación de polaridad (positivo/negativo). Opcionalmente, la cláusula puede contener adjuntos de varios tipos (frases adverbiales y/o preposicionales funcionando como modificadores, o frases adjetivales y verbales funcionando como predicados secundarios). Se transcribió toda la producción, considerando que cada línea transcrita era una cláusula, y sin dejar fuera oraciones agramaticales. [4]

[4] Confiabilidad: las muestras fueron transcritas en un primer momento por tres alumnas en estancia de investigación durante el Verano de la Ciencia 2013. Estas estudiantes, provenientes de una licenciatura en Idiomas fueron capacitadas por la responsable del proyecto CB2012/183493 para dicho trabajo de investigación. Posteriormente se realizó una revisión por parte de la estudiante de maestría, y una última revisión por parte de la directora de tesis, quien es también la responsable del proyecto CB2012/183493.

1. RESULTADOS

1.1 Análisis preliminar de los datos

Se elaboraron definiciones combinando las propuestas de diversos autores, resultando así un cuadro de clasificación con todas las clases de conectores encontrados en las muestras. En el cuadro se dividieron los conectores de acuerdo con el tipo de texto producido y de acuerdo con el grado escolar de los participantes. Los conectores discursivos señalados en negritas indican aquellos elementos que fueron utilizados por uno de los grupos de participantes pero no por el otro. *Ver tabla 2.*

Tabla 2:

Clasificación de conectores y sus definiciones adaptadas de las propuestas de Caballero y Larrauri (1996), Calsamiglia y Tusón (2012), Cuenca, M. (1995), Fernández, G. (2011), Halliday y Hasan (1976), Lo Cascio, V. (1998), Martínez, R. (1997), Montolío, E. (2008) y Plantin, C. (2005).

		NARRACIÓN		ARGUMENTACIÓN	
TIPO	**DEFINICIÓN**	**SECUNDARIA**	**BACHILLERATO**	**SECUNDARIA**	**BACHILERATO**
Causales	Señalan cuál es la causa o el motivo que explica o da razón de los enunciados que preceden.	Pues, porque, ya que, debido a (que), como, por lo que, por lo cual**, a causa de, dado a, gracias a, a todo eso, pues ya que.**	Pues, porque, ya que, debido a (que), como, por lo que, por lo cual, **por culpa de, gracias por, puesto que, por eso.**	Porque, ya que, debido a que, puesto que, como, pues, por lo tanto, **por eso.**	Porque, ya que, debido a que, por, puesto que, como, pues, por lo tanto, **dado que.**
Consecutivos	Indican cuál es exactamente la conclusión, consecuencia o efecto que se deduce de la información previa. Tiene como significado básico indicar que la información que les sigue constituye una consecuencia derivada de la información antecedente.	Entonces, así que, pues, **por eso, para lo cual.**	Entonces, así que, pues, **de hecho.**	Entonces, así que, **por.**	Entonces, así que.
Temporales	Introducen relaciones temporales.	Cuando, de repente, hasta que, entonces, mientras, de pronto, después, en eso, enseguida, cuando de repente, entonces cuando, desde entonces, en ese momento, **ahora, en ese entonces, en el momento, en ese instante, al momento, luego, cuando de pronto, entonces en ese momento, hasta que después de un momento, entonces en ese instante, cuando de pronto, desde ese momento.**	Cuando, de repente, hasta que, entonces, mientras, de pronto, después, en eso, enseguida, en ese momento, **al rato, al final, después de un rato, antes, desde, desde un principio, en ese momento cuando, en eso mientras, hasta que después, de repente en un momento, entonces mientras, entonces de repente, siempre.**	**Cuando, actualmente, después.**	**Anteriormente, al paso del tiempo, mientras, recientemente.**
Aditivos	Con ellos se 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 como negativo. Agrega, añade, suma, incorpora algo nuevo.	(Al) igual (que), también, tampoco, incluso, ni, una vez más, hasta, aún, otra vez,**además, ni siquiera.**	(Al) igual (que), también, tampoco, incluso, ni, una vez más, hasta, aún, otra vez, **nuevamente, igualmente, todavía, mucho menos, después, hasta incluso, inclusive.**	También, tampoco, ni, además, aún, **aparte, igual (que), asimismo.**	También, tampoco, ni, además, aún, **inclusive.**
Adversativos	También llamados contraargumentativos o de oposición. Con estos conectores el texto cambia de orientación en sentido contrario al segmento inmediato anterior, bien sea de forma total o de forma parcial. La línea narrativa sufre un quiebre que indica cambio de orientación. Puede expresar: oposición, contraste, sustitución, restricción, concesión.	Excepto, pero, sin embargo, aunque, menos, **aun, sino, más bien, por más que, a excepción de, pero en cambio.**	Excepto, pero, sin embargo, aunque, menos, **al contrario, en vez de, a pesar de, en cambio,**	Pero, aunque, sino, sin embargo, **en cambio.**	Pero, aunque, sino, sin embargo, **sólo que, no obstante, más bien, mas, aun, a pesar de que.**
Finales	Introducen la causa como meta o propósito que se persigue.	Para, para que, por.	Para, para que, por.	Para, para que, **con el fin de.**	Para, para que, **con el motivo de.**
Condicionales	Señalan la operación mediante la cual se afirma que, dado un antecedente, se da también un consecuente.	Si	Si	Si, en el caso de que, **cuando, mientras, siempre y cuando.**	Si, en el caso de que.
De ejemplificación	Sirven para explicar mediante ejemplos.	--------	--------	Así como, como, por ejemplo, **así.**	Así como, como, por ejemplo.
Expresiones de punto de vista	Introducen la opinión del emisor; muestran acuerdo o desacuerdo con el interlocutor; manifiestan dudas. Indican la posición del emisor ante su enunciado.	--------	--------	(Yo) creo (que), (yo) pienso (que), (yo) en lo personal, para mí, en/desde mi punto de vista, en mi opinión, **siento que, desde mi perspectiva, yo opino que, yo sigo considerando, sigo tomando en cuenta que.**	(Yo) creo (que), (yo) pienso (que), (yo) en lo personal, para mí, en/desde mi punto de vista, en mi opinión, **(yo) supongo que, estoy de acuerdo en que, considero que, me parece que, a mi parecer, mi juicio es que.**
De certeza	Indican que los enunciados que los siguen han sido ya probados por el autor (tesis válidas), o que son aceptados por una comunidad.	--------	--------	**De antemano sé que, claro está que, sabemos que.**	**Yo estoy consciente de que, sé que, estoy de acuerdo en que.**
De tematización	Son aquellos que introducen tópicos.	--------	--------	Acerca de, en este caso, (con) respecto a, **ante el caso.**	Acerca de, en este caso, (con) respecto a, **en razón a, de acuerdo a.**
De reformulación	Presentan el miembro del discurso que introducen como una nueva formulación de un miembro anterior. Se usan para aclarar o parafrasear información.	**Es decir**	**Por así decirlo**	Es decir, o sea.	Es decir, o sea, **repito.**
De cita	Introducen respaldos de autoridad.	--------	--------		**Según.**

1.2 Análisis cuantitativo

1.2.1 Hipótesis estadística

a) Ho $\mu 1 = \mu 2$ (no se encontrarán diferencias por el nivel de escolaridad)

b) Ho T1 = T2 (no se encontrarán diferencias por la modalidad discursiva)

1.2.2 Variables y su nivel de medición

Las variables independientes a considerar en este trabajo fueron el nivel de escolaridad (nivel de medición ordinal) y el modo discursivo (nivel de medición cualitativo); mientras que las variables dependientes que se analizaron fueron el desarrollo del uso canónico de los conectores (nivel de medición cualitativo) y la diversidad en el repertorio de conectores por participante (nivel de medición de razón).

Algunas definiciones que se tomaron en cuenta para este estudio fueron las siguientes:

Nivel de escolaridad: grado escolar en el que se encontraban los participantes, que puede ser tercero de secundaria o tercer año de bachillerato.

Modo discursivo: los tipos de discursos producidos por los participantes: narración y argumentación. Los discursos varían de acuerdo con su intención comunicativa; si el objetivo en la tarea que les dimos a los participantes era contar una historia entonces teníamos ahí un discurso narrativo; en cambio, si el objetivo de la tarea era persuadir o expresar razones y evidencias para convencer a alguien de algo, entonces el discurso era argumentativo.

Uso canónico de los conectores: la capacidad de los participantes para hacer un uso correcto de los conectores, de acuerdo con la definición manejada en el proyecto (*Véase la tabla 2*) y a las reglas gramaticales que se deben de tomar en cuenta al momento de hacer uso de los conectores en el discurso. Aunque cuando aparecieron usos no canónicos, de cualquier forma se contabilizaron en el análisis y posteriormente se utilizaron como ejemplos para mostrar las diferencias entre usos canónicos y no canónicos.

Diversidad de conectores: la amplitud del repertorio de conectores manejado por los participantes, en término de los subtipos por cada clasificación (*Véase tabla 2*).

1.2.3 Pruebas de normalidad de los datos

Primeramente se realizó una prueba de normalidad de los datos, la cual mostró que existía un *outlier* (participante atípico: fuera del rango medio de producción de cláusulas por género discursivo) en el grupo de bachillerato en la modalidad discursiva de argumentación (BA7), y uno en el grupo de secundaria en la modalidad discursiva de narración (SN8), tal como se puede observar en las siguientes gráficas de barras (*Ver Figs. 2 y 3*) con la producción de cláusulas por participante, en las que se tomaron en cuenta a todos los participantes y se utilizaron las barras de error para observar cualquier dato que fuera anormal

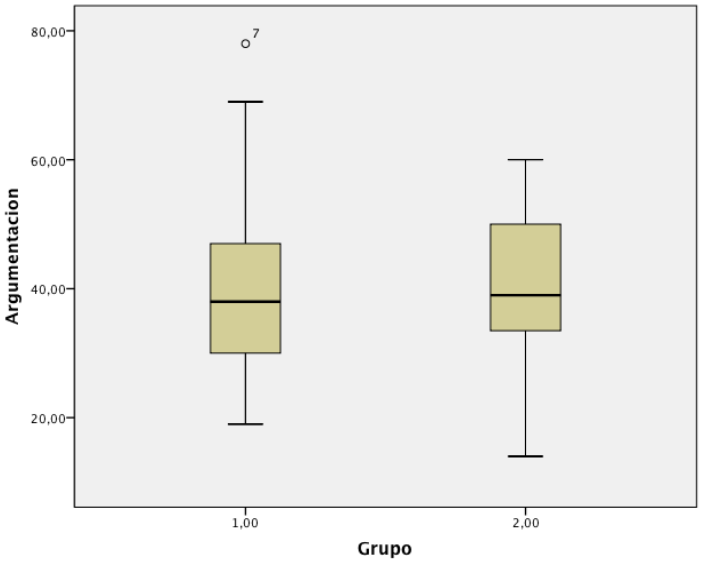

Fig. 2: Gráfica que exhibe la distribución de la muestra en los discursos argumentativos. Grupo 1= bachillerato. Grupo 2= secundaria.

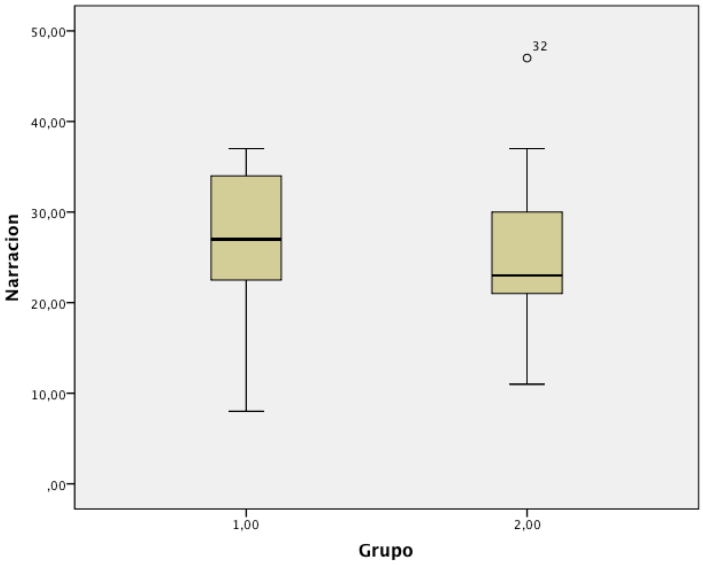

Fig. 3: Gráfica que exhibe la distribución de la muestra en los discursos narrativos. Grupo 1= bachillerato. Grupo 2= secundaria.

Estas gráficas muestran al total de participantes (n= 48) y el porcentaje de cláusulas con conector en los dos diferentes tipos de discurso que produjeron los participantes (eje y). En el eje x se muestran los grupos 1=Bachillerato 2=Secundaria. En la gráfica de la figura 2 se observa al *outlier*

de Bachillerato argumentación (BA7); y en la gráfica de la figura 3 al *outlier* de Secundaria narración (SN8).

Claramente en ambas gráficas se muestra cómo dichos participantes se encuentran muy lejos siquiera del rango de error, por lo que se tomó la decisión de excluirlos de los análisis posteriores con la intención de que la muestra tuviera una distribución lo más cercano a la normal posible. Estos participantes fueron excluidos en ambas modalidades discursivas.

A continuación se realizó una nueva prueba de normalidad de población (Kolmogorov-Smirnov), debido a que nuestras muestras contaban con menos de 30 participantes cada una, y se necesitaba definir si efectivamente se podrían realizar pruebas de estadística paramétrica con los datos.

Esta prueba mostró que la distribución de la población era normal y que en el procesamiento el 100% de los casos restantes eran válidos para ambas modalidades discursivas. La Hipótesis Nula en esta prueba era que la distribución de la población sería normal, y, dado que, como en la tabla 3 se puede observar, las probabilidades para aceptar la hipótesis nula son altamente significativas (BAp=.989, BNp=.981, SAp=.984, SNp=.715) en ambos grupos (Bachillerato y Secundaria) y en ambos modos discursivos (Narración y Argumentación) se puede decir que la distribución de la muestra es normal y por lo tanto es posible realizar pruebas paramétricas con los datos.

1.2.4 Prueba paramétrica (ANDEVA mixta)

Como ya hemos visto, en primer lugar se calculó la relación porcentual de conectores en relación con el número de cláusulas *(Ver tablas 3 y 4 y apéndice E)*.

Tablas 3 y 4:
Relación porcentual de conectores por modalidad discursiva y grados.

NARRACIÓN			
SECUNDARIA		**BACHILLERATO**	
Cláusulas con conector	418	Cláusulas con conector	440
Promedio de porcentaje de cláusulas con conector	23.65%	Porcentaje total de cláusulas con conector	27.21%
Desviación estándar	7.55	Desviación estándar	7.54

ARGUMENTACIÓN			
SECUNDARIA		**BACHILLERATO**	
Cláusulas con conector	280	Cláusulas con conector	263
Promedio de porcentaje de cláusulas con conector	40%	Porcentaje total de cláusulas con conector	38.78 %
Desviación estándar	12.8	Desviación estándar	12.32

Posteriormente se realizaron pruebas de normalidad y, a partir de todo esto se procedió a aplicar una ANDEVA mixta en la que se pretendía ver los factores de tipo intra-sujetos e inter-sujetos, y si existía o no existía interacción entre los grupos. Para empezar, se contaba con un factor de grupo (secundaria vs bachillerato) y un factor de medidas repetidas (argumentación vs narración), la variable dependiente era el número de conectores por cláusula por participante. Esta prueba se realizó para ver si el uso de conectores cambiaba con el grado escolar o con el tipo de discurso. En este análisis se vio que existen diferencias en el uso de conectores por tipo de discurso. Los participantes usan más conectores en las producciones argumentativas que en las narrativas *(Véanse tablas 3 y 4, y Apéndice E)*. Esto fue similar en secundaria y en bachillerato. (F=37,616 p=.0001 g.l.=1). No hubo diferencias por grado escolar ni hubo interacción entre grado escolar y tipo de discurso. Tal y como se había predicho en las hipótesis iniciales, y como también lo confirma la revisión bibliográfica, el tipo de discurso influye en los usos de conectores. *Ver Fig. 4.*

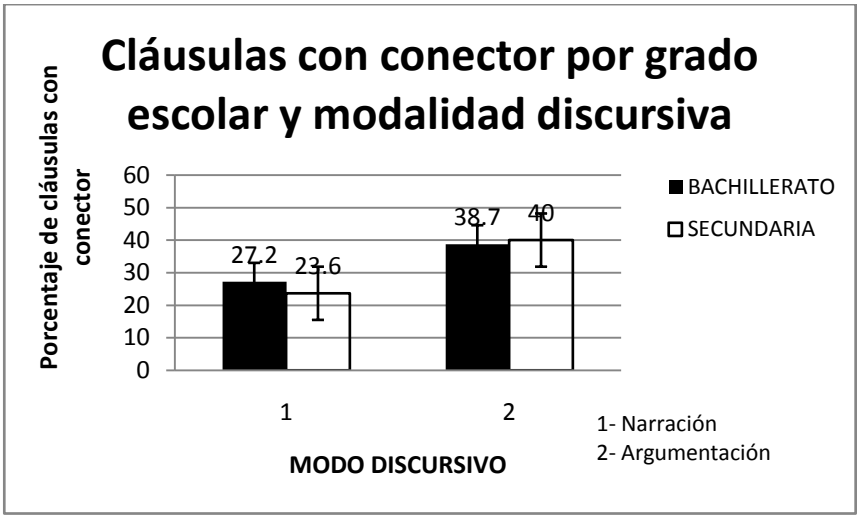

Fig. 4: Gráfica de la relación de cláusulas con conector por grado escolar y modalidad discursiva.

1.2.5 Prueba no paramétrica (Chi cuadrada)

Posteriormente se realizó un análisis más fino por medio de una prueba de Chi cuadrada con la cantidad total de datos, para evaluar si había relación entre el tipo de conector usado y el grado escolar. Para realizar este análisis y observar únicamente los conectores de interés, de acuerdo con lo encontrado en los datos y con lo revisado en la bibliografía, se decidió tomar en cuenta únicamente las cinco categorías de conectores que en cada tipo de discurso tuvieran un porcentaje de ocurrencia mayor (*Ver tablas 5 y 6)*. En narración, se consideraron únicamente a los conectores causales (pues, porque, ya que, debido a, como, a causa de, dado a, gracias a, a todo eso, pues ya que, por culpa de, puesto que, por eso), consecutivos (entonces, así que, pues, por eso, de hecho), temporales (cuando, de repente, hasta que, entonces, mientras, de pronto, después, en eso, enseguida, en ese momento/instante, ahora, al momento, luego, al rato, al final, antes, desde un principio, + Todas las combinaciones entre estos conectores), aditivos (también, tampoco, al igual que, incluso, ni, una vez más, aún, otra vez, además, ni siquiera, nuevamente, igualmente, todavía, mucho menos, después, inclusive), y contrastivos (pero, sin embargo, excepto, aunque, menos, aun, sino, más bien, por más que, a excepción de, en cambio, al

contrario, en vez de, a pesar de); y, en argumentación, los conectores causales (porque, ya que, debido a que, puesto que, como, pues, por lo tanto, por eso, dado que), aditivos (también, tampoco, ni, además, aparte, igual que, aún, asimismo, inclusive), contrastivos (pero, aunque, sino, sin embargo, en cambio, sólo que, no obstante, más bien, mas, aun, a pesar de que), condicionales (si, en el caso de que, cuando, mientras, siempre y cuando), y de punto de vista (yo creo que, yo pienso que, yo en lo personal, para mí, desde mi punto de vista, en mi opinión, yo siento que, desde mi perspectiva, yo opino que, considero que, yo supongo que, considero que, me parece que, a mi parecer, mi juicio es que).

Tabla 5:
Ocurrencia de conectores en la muestra narrativa.

Tipo de conector	Total de cláusulas con este conector	Porcentaje
Temporales	296	34.4%
Causales	211	24.5%
Contrastivos	167	19%
Aditivos	91	10%
Consecutivos	46	5.4%

Tabla 6:
Ocurrencia de conectores en la muestra argumentativa.

Tipo de conector	Total de cláusulas con este conector	Porcentaje
Causales	157	28.9%
De punto de vista	86	16%
Contrastivos	85	15.6%
Aditivos	59	10%
Condicionales	49	9%

En el género argumentativo se encontró una relación significativa (p=0.005) entre el tipo de conector y grado escolar; los estudiantes de

secundaria usan más conectores causales, aditivos y de condición, mientras que los de bachillerato usan más los de punto de vista y los adversativos. En la narración existe una tendencia significativa (p=0.06) en los jóvenes de bachillerato a usar más los conectores temporales y contrastivos, y los de secundaria a emplear los causativos, aditivos y consecutivos. *Ver tablas 7 y 8.*

Tabla 7:
Tabla de contingencia para la muestra argumentativa (TOTALES).

	CAUSATIVOS	**ADITIVOS**	**ADVERSATIVOS**	**CONDICIONALES**	**DE PUNTO DE VISTA**
SEC	91	37	42	29	31
BACH	66	22	43	20	55

Tabla 8:
Tabla de contingencia para la muestra narrativa (TOTALES).

	CAUSATIVOS	**CONSECUTIVOS**	**TEMPORALES**	**ADITIVOS**	**ADVERSATIVOS**
SEC	116	25	132	50	73
BACH	95	21	164	41	94

1.2.6 Interpretación de los resultados

En el inicio de este trabajo se plantearon dos hipótesis nulas:

a) No se encontrarán diferencias por el nivel de escolaridad
b) No se encontrarán diferencias por la modalidad discursiva

Después de realizar los análisis estadísticos correspondientes, pudimos observar que la hipótesis nula señalada como **a)** no se puede rechazar, ya que existe casi un 30% de probabilidad de que sea cierta. Esto en un inicio no fue considerado como posible, ya que se esperaba que hubiera diferencias significativas, al menos en el modo discursivo argumentativo,

debido a que en los tres años de Bachillerato se trabaja especialmente en el desarrollo y manejo de este tipo de discurso. Sin embargo, también podríamos pensar en que las diferencias pueden ser más sutiles de lo que nos deja ver este proyecto. El desarrollo del lenguaje tardío difiere del lenguaje temprano en términos de velocidad, prominencia y sustancialidad (Nippold, 1993, 2007); además, en el desarrollo tardío se observan sobre todo diferencias en cuanto al uso y funciones de los elementos lingüísticos (Berman, 2004).

En cuanto a la hipótesis nula **b)** los resultados muestran que tendría una alta probabilidad de ser rechazada. Esto era de esperarse ya que la bibliografía nos ha anticipado que el uso de los conectores cambia dependiendo del tipo de texto, de los objetivos comunicativos y del contexto en el que se desarrolle, por ejemplo, en la narración se utilizan los conectores, principalmente, para expresar tanto la sucesión temporal de los acontecimientos como la sucesión causal o las dos circunstancias a la vez; mientras que, en el caso de la argumentación, los conectores discursivos actúan como marcadores interactivos entre el emisor y el receptor. Por lo anterior, era de esperarse que existiera un mayor uso de conectores y una mayor diversidad de categorías de ellos en los textos argumentativos, mientras que en los narrativos su uso fuera más restringido.

Además, los resultados anteriores coinciden con lo encontrado en la bibliografía respecto al hecho de que cada género discursivo hace uso de conectores de categorías específicas dependiendo de lo que se desea poner en foco. Al ser los estudiantes de bachillerato los que poseen más entrenamiento y práctica en la creación de discursos en ambos tipos de modalidad, muestran una preferencia clara hacia el uso de aquellos conectores que prototípicamente establecen las relaciones discursivas en cada género textual. Es por eso, que en la argumentación utilizan preferentemente los conectores de punto de vista y los adversativos; mientras que en la narración se inclinan por los conectores temporales, los adversativos y los causativos.

1.3 Análisis cualitativo

1.3.1 Justificación

Consideramos necesaria la realización de un análisis cualitativo porque en las etapas tardías, por lo general, lo cuantitativo no es tan significativo, como ya hemos visto en nuestro propio análisis estadístico. Así que, con la finalidad de obtener un estudio más detallado sobre el uso de los conectores, se decidió realizar este análisis de corte cualitativo, el cual atiende a las preguntas: *¿cómo usan los conectores los adolescentes de ambos niveles educativos, dependiendo del modo discursivo en el que se expresan?* Y *¿cuáles son los cambios en los usos de esas marcas dependiendo del nivel de escolaridad?* Para esta exploración recurrimos al análisis del discurso al ver las funciones introducidas por los conectores más frecuentes en la muestra en ambos tipos de discurso y lo expresado por las proposiciones exhibidas en la cláusula en cuestión y las adyacentes.

El estudio cualitativo se centró en la observación de las funciones de cuatro conectores: el consecutivo *así que*, el causal *ya que*, y los adversativos *sin embargo*, y *aunque*; esto en razón a que fueron los conectores más frecuentes en el corpus y estuvieron presentes en ambas modalidades discursivas y en ambos grados escolares. Además, en estudios previos se ha mostrado que los conectores contrastivos, los causales y las conjunciones adverbiales son de adquisición tardía en el desarrollo del lenguaje, debido a que se trata de marcadores relacionados con la exposición a libros de textos de preparatoria y universidad, por lo que muestran un desarrollo acelerado en la adolescencia y a principios de la edad adulta. (Nippold, 1993; Berman y Nir, 2010; Hess Zimmermann y González Olguín, 2013).

El criterio para calificar los usos de los conectores fue el contraste entre las funciones que cumplen en el texto para lograr la cohesión del

discurso producido frente a la función convencional de cada uno, siguiendo la normativa de las definiciones y usos del cuadro de clasificación. *Véase tabla 2.*

Así, se clasificó el uso de los conectores en dos tipos: canónicos y no canónicos o de uso diferente al convencional.

1.3.2 Conector consecutivo *Así que*

Los conectores de tipo consecutivo indican cuál es exactamente la conclusión, consecuencia o efecto que se deduce de la información previa. Tienen como significado básico indicar que la información que les sigue constituye una consecuencia derivada de la información antecedente.

De manera particular, Portolés (2001) considera que el objetivo de *así que* es buscar un miembro del discurso anterior que constituya el antecedente del consecuente que introduce el conector. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE, 2001: *s.v. así que*) este conector significa lo mismo que *en consecuencia*, *de suerte que* o *por lo cual*, los cuales son conectores que expresan consecuencias, efectos o resultados.

Domínguez (2007), por su parte, considera que con este conector aparece un matiz de subjetividad, además de que se da una especie de réplica respecto de una situación implícita; de hecho, Santos Río (1994) dice que la consecuencia que introduce *así que* se obtiene siempre tras un proceso deductivo. Y siempre que un conector introduce una consecuencia producto de una deducción se trata de relaciones consecutivas de la enunciación, por cuanto la deducción expresada se encadena con el hecho y con el propio acto de decir “el hablante, conocidos los hechos, deduce, juzga, concluye que…” (Santos Río, 1994, p. 541). Otros conectores que introducen este tipo de consecuencia son *por tanto* y *por consiguiente*.

Los participantes del presente estudio usaron de manera convencional de este conector, siempre expresando una relación consecutiva entre las proposiciones, tal como vemos en los ejemplos (1), (2), (3) y (4).

> (1) Pensó que quizás Luis le tomaría más atención a la pequeña rana que a él, *así que* decidió deshacerse de ella y le mordió en una pata. (Secundaria, narración).
>
> (2) Mi opinión sobre la decisión del director al expulsarlos es que estuvo mal porque hay que respetar las preferencias sexuales de todos, *así que* el director en vez de expulsarlos debió aplicarles un castigo menor. (Secundaria, argumentación).
>
> (3) El niño era una clase de explorador *así que* enseguida llevó a su nueva amiga a pasear junto con sus tres mascotas. (Bachillerato, narración).
>
> (4) Supongo que a usted no le gustaría que fuera reprimido y discriminado de esta manera, *así que* debería de mostrar un poco de respeto hacia ellos. (Bachillerato, argumentación).

En el uso de este conector solamente existió un participante que hizo un uso no convencional del mismo, aquí el ejemplo:

> (5) El niño al ver que estaba llorando la ranita fue a regañar a la rana porque la había aventado, así que decidieron irse a una laguna en una barca (Bachillerato, narración).

Como puede observarse en el ejemplo anterior la oración podría ser considerada agramatical, ya que no es claro ningún tipo de relación entre la primera parte de la oración y la segunda; es evidente que no existe una relación de causa-consecuencia entre el hecho de que la ranita se encontrara llorando, que regañaran a la

rana y el hecho de que decidieran irse a una laguna en la barquita. Probablemente el uso de un conector temporal como “después” podría funcionar de una manera más adecuada para establecer la relación semántica entre las partes de esta estructura.

1.3.3 Conector causal *Ya que*

Los conectores causales señalan cuál es la causa o el motivo que explica o da razón de los enunciados que preceden (Montolío, 2008).

Ya que, específicamente, se utiliza principalmente para introducir argumentos que explican motivos, para introducir argumentos acompañados de una restricción por lo general junto con el conector *si,* y para introducir argumentos de índole concesiva, por lo general acompañados por adverbios o conjunciones concesivas (Hess Zimmermann y Godínez López, 2011).

El análisis de este conector en los datos señala que tanto en las muestras narrativas de secundaria como en las de bachillerato los usos del conector *ya que* son exclusivamente para introducir argumentos que explican motivos, como en los siguientes ejemplos:

> (6) René, la rana grande, sintió cierta envidia acerca de la ranita, *ya que* era pequeña y era más atractiva para Luis. (Secundaria, narración).
>
> (7) Pero la rana mayor, llamada Alex, estaba muy enfadada, *ya que* sentía celos. (Bachillerato, narración).

Mientras que en las muestras argumentativas, en ambos grados escolares, se encontraron ejemplos de los tres tipos de funciones del conector; en los ejemplos (7) y (8), se observa a *ya que* introduciendo restricciones junto con el conector condicional *si*; en (9) y (10) *ya que* introduce argumentos que explican razones, y en los ejemplos (11) y (12) el conector presenta argumentos de índole concesiva.

(8) Simplemente hable con ellos, con los papás, y que se les diga que si es una institución no pueden estar haciendo eso; simplemente de la forma en la que a todos les convenga, *ya que* si no se hace así caeríamos en discriminación y seguiríamos alimentando más ese tema del bullying. (Secundaria, argumentación).

(9) Explicarles el que no se debe de hacer eso en un área educativa sería una mejor toma de decisión que sólo por el hecho de encontrarlos en el pasillo besándose expulsarlos, *ya que* si encontrara a un chavo o una chava igual besándose se tendría que seguir esa misma regla. (Bachillerato, argumentación).

(10) No me siento de acuerdo con la decisión que ha tomado, *ya que* cada joven es libre de escoger sus preferencias sexuales. (Secundaria, argumentación).

(11) Y pues considero que haberlos expulsado es una falta anticonstitucional, retrógrada y denigrante, *ya que* según la Constitución todos somos iguales ante la ley. (Bachillerato, argumentación).

(12) Usted ha cometido una gran falta *ya que* estas personas tal vez no tengan ningún control sobre sus preferencias. (Secundaria, argumentación).

(13) Yo estoy en desacuerdo con la decisión que ha tomado, *ya que* aunque hicieron mal no se merecen un castigo tan fuerte. (Bachillerato, argumentación).

El análisis de este conector señaló que todos los usos fueron convencionales, en ambos grupos de edad y géneros discursivos. Se hace la

aclaración de usos no convencionales porque al principio del proyecto se esperaba encontrar usos no canónicos de este conector, y no fue así. Esto es destacable, debido a que en investigaciones sobre este mismo conector, pero en muestras escritas los participantes por lo general no siempre hacen un uso convencional del mismo (Bocaz, 1986; Godínez López, 2011).

En los ejemplos analizados, se puede observar que los jóvenes participantes en esta investigación hacen uso de los diferentes argumentos introducidos por *ya que* en la muestra argumentativa (restricciones, razones, concesiones), mientras que en las muestras narrativas restringen su uso únicamente a su valor más original de conector causal equivalente al de *porque* o *debido a que*, esto está relacionado con las características de la modalidad discursiva.

1.3.4 Conectores Adversativos *Sin embargo* y *Aunque*

Aunque y *sin embargo*, pertenecen a la categoría de conectores adversativos/contraargumentativos. De acuerdo con Calsamiglia y Tusón (2012), con estos conectores el texto cambia de orientación en sentido contrario al segmento inmediato anterior, bien sea de forma total o de forma parcial. La línea narrativa o argumentativa sufre un quiebre que indica cambio de orientación. Montolío (2008) destaca el hecho de que muchas veces esta relación de contraste y oposición que se establece entre las oraciones enlazadas por una expresión conectiva de este tipo se basa en una relación implícita, inferencial, que no aparece expresada explícitamente en el enunciado.

Sin embargo es un conector supraoracional que presenta carácter parentético. De acuerdo con Montolío (2008), la aparición de un *sin embargo* implica que ha de reconsiderarse la información anterior, puesto que lo que viene a continuación, tras el conector, presenta una información inesperada,

que se desvía de la línea argumentativa previa, y que conduce a una conclusión diferente de la que se esperaría a partir del primer miembro. Es decir, el segmento informativo que introduce un conector de este tipo invalida la conclusión o inferencia que podría deducirse del segmento previo.

Este conector está especializado en unir segmentos discursivos que pueden estar constituidos por más de una oración. Pone en relación la información que le sigue con una información precedente compuesta por un largo párrafo.

Generalmente ocupa la primera posición al inicio de la cláusula subordinada. Al igual que todos los demás conectores contraargumentativos parentéticos, puede estar precedido por las conjunciones *y* y *pero*.

Este conector acepta la verdad y fuerza argumentativa del miembro que le precede, pero elimina la conclusión a la que podría conducir. Presenta un uso muy general y puede expresar un valor contrastivo o concesivo; opone dos enunciados anulando la validez del primero, si no es en su totalidad, en una gran parte. De acuerdo con Montolío (2008), su fórmula lógica prototípica es:

[A sin embargo B] = Gana B (B es el argumento más fuerte)

En las muestras de nuestro estudio, los usos contrastivos/concesivos del conector *sin embargo* son claros en la mayoría de los datos. En los ejemplos (13), (14), (15) y (16), se puede observar que los jóvenes pueden usar canónicamente el conector. Aunque cabe mencionar, que en el ejemplo 14 la relación de oposición no es explícita.

(13) El niño decidió castigarlo por su actitud y, en una balsa hecha con pedazos de madera, partió con los otros tres animales. *Sin embargo*, la rana no estaba

de acuerdo y brincó hacia el barco. (Secundaria, narración).

(14) Creo que todos tenemos derecho a escoger a nuestro compañero, no importa si es del mismo sexo. Desde mi perspectiva esto no es malo, *sin embargo*, existen lugares y momentos para expresar el cariño hacia otra persona. (Secundaria, argumentación).

(15) La buscaron por todas partes, debajo de los troncos, entre las ramas, debajo del agua. Tommy gritaba ansioso, *sin embargo*, no la encontraron. (Bachillerato, narración).

(16) (…) Inclusive esto se realizaba en tiempos anteriores que entre los hombres se besaran, y *sin embargo*, no era una muestra de sexualidad sino simplemente como una manera de saludo. (Bachillerato, argumentación).

También vale la pena mencionar la ocurrencia de un caso en particular, en éste podemos observar un uso diferente del conector, en el que al hablante no le fue suficiente con acompañar al conector con otro conector, sino que además sumó otro para construir la frase: “Yo creo que no los deben de expulsar porque todos tenemos derecho a elegir nuestra sexualidad. En esto tienen que poner tolerancia el director y los alumnos, **y más sin embargo**, pueden llamarle la atención a estos alumnos”. La función del conector *sin embargo* sigue siendo clara al marcar una oposición entre la idea de que no deben de expulsar a los alumnos pero sí les pueden llamar la atención. De acuerdo con Portolés (2001), utilizamos varios conectores al mismo tiempo para cohesionar porque cuando hablamos, intentamos comunicar algo que consideramos pertinente, y para ello, en ocasiones se precisan varios nexos con el fin de que las inferencias obtenidas sean oportunas.

En este conector no se observaron usos no canónicos.

Respecto al conector *aunque*, Montolío (2008) dice que es un conector contraargumentativo/concesivo atenuado que diluye el contraste establecido entre las informaciones. Está estrechamente ligado a su correspondiente cláusula principal, tanto sintáctica como semánticamente. Este conector presenta una información admitiendo su posible importancia como obstáculo presunto, que no llega a ser un impedimento lo suficientemente fuerte como para imposibilitar que, finalmente, se cumpla lo expresado por la oración principal.

Su fórmula lógica prototípica estaría representada de la siguiente manera:

[Aunque B, A]

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE, 2001: *s.v. aunque*), *aunque* puede funcionar tanto como una conjunción adversativa o como una conjunción concesiva. El Diccionario de Usos del Español de María Moliner (Moliner, 2007: *s.v. aunque*), dice también que su significado oscila entre el concesivo y el adversativo, ya que "unas veces expresa que lo significado por la frase a que afecta no impide, en el caso de que se trata, que se realice lo que expresa la oración principal", es decir, tiene un significado concesivo similar al de *a pesar de que/pese a que*; y otras veces presenta una oposición entre ambas oraciones con un significado muy parecido al conector contraargumentativo *pero*. Cuando cumple con esta función adversativa su fórmula lógica está representada como:

[A aunque B]

A continuación, en el ejemplo (17), se refleja el valor adversativo de *aunque*, ya que la idea de que Jacobo no se encontraba en el mismo sentir, es decir, se encontraba triste, se opone directamente a la idea de que "iban muy alegres"; mientras que en el ejemplo (18), se puede observar el valor concesivo de *aunque*, ya que la idea de que a la rana grande aún no le

agradara la rana pequeña no impide el hecho de que todos fueran juntos. En este último ejemplo, *aunque* podría fácilmente ser sustituida por el conector concesivo *a pesar de que* el cual implica que la información presentada por el conector no llega a ser un obstáculo tan importante como para evitar la realización de lo expresado por la cláusula principal.

> (17) Iban muy alegres *aunque* Jacobo no se encontraba en el mismo sentir. (Secundaria, narración).
>
> (18) Todos iban juntos *aunque* a la rana grande aún no le agradaba la rana pequeña. (Bachillerato, narración).

Todos los estudiantes participantes utilizaron canónicamente el conector *aunque* en alguno de sus dos valores, adversativo o concesivo. Sin embargo, en la muestra de datos el uso adversativo del conector se restringe únicamente a los discursos narrativos de los más jóvenes; mientras que el uso concesivo del mismo es explotado en los discursos argumentativos de ambos grados escolares, y en el narrativo en los mayores. Los ejemplos (19), (20), (21) y (22), muestran el uso concesivo del conector en los discursos argumentativos.

> (19) *Aunque* expulse a esos dos alumnos nada cambiará en su escuela. (Secundaria, argumentación).
>
> (20) *Aunque* su preparatoria es muy estricta, usted no tiene la autoridad para castigar y negarles la educación a estas dos personas. (Bachillerato, argumentación).
>
> (21) *Aunque* hicieron mal al estarse besando en la institución no siempre van a ocultar sus sentimientos. (Secundaria, argumentación).

(22) Todos tenemos un grado de homosexualidad *aunque* sea muy pequeño. (Bachillerato, argumentación).

Al analizar los ejemplos de la muestra, se puede pensar, por un lado, que el modelo argumentativo provoca un uso más concesivo del conector en el discurso debido a su propia naturaleza, que desea provocar la adhesión y el convencimiento del interlocutor para adoptar la postura del emisor. Por otro lado, también se puede considerar que el uso concesivo de este conector es más tardío que su función adversativa, y que esto parece indicar un crecimiento psicolingüístico, ya que el hablante requiere de una mayor organización y planeación discursiva debido a que se posiciona al conector en primer lugar **[Aunque B, A],** mientras que en el uso adversativo **[A aunque B],** tiene la oportunidad, como con *pero*, el cual es un conector de adquisición muy temprana, de reformular o corregir su argumento. Además parece ser que la estructuración sintáctica en la que el conector introduce en primer lugar el tópico de la oración puede tener un nivel de dificultad más alto reflejado en la adquisición tardía de esa forma lingüística.

1.3.5 Interpretación de los resultados

Por medio del estudio cualitativo, se encontraron diferencias en el uso de algunos conectores, relacionadas al desarrollo del lenguaje tardío en ambos discursos; así como en el establecimiento de su uso canónico por el nivel de escolaridad.

Primeramente sobre el conector consecutivo *así que* se obtuvieron muestras de que los participantes conocen el conector y lo pueden usar de manera canónica expresando una consecuencia producto de una deducción.

Respecto al conector *ya que* se encontró, un uso canónico del mismo, en contraste con lo que estudios previos habían observado de su uso en

modalidad escrita, en donde la tendencia es más bien hacia usos no canónicos de este conector. Además, los jóvenes hacen uso de los diferentes argumentos introducidos por *ya que* (condiciones, concesiones, causas) en las muestras argumentativas, mientras que en las muestras narrativas restringen su uso únicamente a su valor más original de conector causal, lo cual puede estar directamente relacionado con las características de cada modelo textual, debido a que el género argumentativo requiere del hablante utilizar diferentes tipos de argumentos, los jóvenes se vieron en la necesidad de explotar al conector al relacionarlo con oraciones condicionales, concesivas o meramente causativas.

Por otra parte, los conectores adversativos *sin embargo* y *aunque*, también son usados canónicamente con sus valores contrastivos/concesivos; y específicamente *aunque* en su uso concesivo, da señales de adquisición tardía y refleja desarrollo lingüístico.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN GENERAL

Los hallazgos de esta investigación fueron varios. Primeramente se mostró, por medio de la prueba de estadística paramétrica, que existe una relación entre los conectores y el tipo de modalidad discursiva, siendo el género argumentativo en el que aparecieron mayor número de categorías y una mayor cantidad de conectores en relación con el número de cláusulas. Además, por medio de la prueba estadística no paramétrica, y de manera más detallada, se proporcionaron evidencias de que los estudiantes usan de manera distinta los tipos de conectores dependiendo del grado de escolaridad. También, mediante un estudio cualitativo, se encontraron diferentes aplicaciones de los conectores de interés y el establecimiento de su uso convencional en las dos modalidades discursivas, todo esto relacionado con la etapa de adquisición tardía.

Se propone, para investigaciones posteriores, abordar el tema del uso de conectores en rangos de edad escolar más amplios y con una muestra más grande de participantes, debido a que pueden existir diferencias más sutiles de las que se alcanzan a percibir en este estudio. Además se propone utilizar diferentes metodologías que expongan a los participantes a grandes retos lingüísticos y a diversos modelos discursivos, como la explicación o la descripción.

Por último, se espera que este trabajo traiga beneficios y sirva para aportar nuevos conocimientos sobre el desarrollo del lenguaje en la etapa de la adolescencia. Además, se piensa que ayudará a los profesores de Educación Media y Media Superior a reflexionar sobre qué se puede hacer en su nivel educativo para mejorar las esferas de desempeño de los estudiantes en el área de comunicación y lenguaje. Y, siendo optimistas, se desea que algún día llegue a servir para fines prácticos en la enseñanza de lengua.

6. BIBLIOGRAFÍA

ADAM, J.M. (1992): *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.

AISSEN, J. (2006): "Taller sobre la complementación". *Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social-Sureste*. México del 31 de julio al 10 de agosto [Volante del taller].

AKIGUET, S. y A. PIOLAT (1996): "Insertion of connectives by 9- to 11- year old children in an argumentative text". *Argumentation*, 10, 253-270.

ALARCÓN NEVE, L. y A. AUZA BENAVIDES (2011): "Cláusulas subordinadas y coordinadas en dos tareas narrativas producidas por niños mexicanos de primero de primaria". En A. Cestero, I. Molina y F. Paredes (comps.): *Documentos para el XVI Congreso Internacional de la ALFAL*. Obras Colectivas de Humanidades, núm. 28. España: Universidad de Alacalá.

ANDRIESSEN, J. y P. COIRIER (eds.) (1999): *Foundations of argumentative text processing*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

ANSCOMBRE, J.C. y O. DUCROT (1994): *La argumentación en la lengua*. España: Gredos.

BAMBERG, M. y R. DAMRAD-FRYE (1991): "On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children´s narrative competencies". *Journal of Child Language*, 18, 689-710.

BAMBERG, M. y V. MARCHMAN (1990): "What holds a narrative together? A linguistic encoding of episode boundaries". *Papers in Pragmatics* 4, 58-121.

BASSOLS, M. y A.M. TORRENT (1997): *Modelos textuales. Teoría y Práctica*. España: Eumo-Octaedro.

BEAUGRANDE, R. y W. DRESSLER (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

BERMAN, R. A. (2004): "Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition". *Trends in Language Acquisition Research*, 3, 9–34.

BERMAN, R. y B. NIR-SAGIV (2010): "The language of expository discourse across adolescence", en M. Nippold, y C. Scott (eds.): *Expository discourse in children, adolescents, and adults: development and disorders*. NY: Taylor & Francis, 99-121.

BERMAN, R. y D. SLOBIN (eds.) (1994): *Relating Events in Narrative*. E.U.A.: Lawrence Erlbaum Associates.

BERNÁRDEZ, E. (1995): *Teoría y epistemología del texto*. Madrid, Alianza

BLISS, L.S., COVINGTON, Z. y A. McCABE (1999): “Assessing the narratives of African American children”. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 26, 160-167.

BOCAZ, A. (1986): “Conectividad temporal y causal en la construcción de relatos en lengua materna y extranjera”. *Lenguas Modernas*, 13, 79-98.

BOCAZ, A. (1992): “Procesos inferenciales abductivos en la interpretación de escenas narrativas complejas”. *Lenguas Modernas*, 19, 99-106.

BRASSART, D.G. (1990): “Retour sur Mir Rose, ou comment analyser et représenter le traitement argumentative (écrit)?” *Argumentation*, 4, 299-332.

CABALLERO, F. y M. LARRAURI (1996): “El análisis de textos filosóficos”. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 8, 17-26.

CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN (2012): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

CHAFE, W. (1979): “The Flow of Thought and The Flow of Language”. En T. Givón (ed.): *Discourse and Syntax*. NY: Academic Press, 159-181.

CHARAUDEAU, P. (1992): *Grammaire du sens et de l´expression*. París: Hachette.

COIRIER, P. y MARCHAND, E. (1994): “Writing argumentative texts: a typological and structural approach”. En G. Eigler y T. Jechle (eds.): *Writing current trends in European research*. Freiburg: Hochschul Verlag, 163-182.

CROWHURST, M. (1980): “Syntactic complexity in narration and argument at three grade levels”. *Canadian Journal of Education*, 5, 6-13.

CROWHURST, M. (1987): “Cohesion in argument and narration at three grade levels”. *Research in the Teaching of English*, 21, 185-201.

CROWHURST, M. (1990): “Teaching and learning the writing of persuasive/argumentative discourse”. *Canadian Journal of Education*, 15, 348-359.

CUENCA, M.J. (1995): “Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación”. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 23-40.

DOMÍNGUEZ, N. (2007): *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: Arco/Libros.

EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA. (2011): Programa de Estudios: guía para el maestro de Español. México: SEP.

EDUCACIÓN BÁSICA. (2011): Plan de estudios. México: SEP.

EEMEREN, F.H. and R. GROOTENDORST (1987): “Teaching argumentation analysis and critical thinking in the Netherlands”. *Informal Logic*, 9, 48-66.

EISENBERG, A.R. (1985): “Learning to describe past experiences in conversation”. *Discourse Processes*, 8, 2, 177-204.

FERNÁNDEZ RUIZ, G. (2011): *Argumentación y lenguaje jurídico. Aplicación al análisis de una sentencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación*. México: UNAM.

FERRARI, L. (1991): “Algunas observaciones acerca del periodo concesivo y su comparación la coordinación adversativa en el lenguaje infantil”. *Revista Argentina de Lingüística*, 7, 2, 115-139.

FLORES D´ARCAIS, G.B. (1978): “Levels of semantic knowledge in children´s use of connectives”. En A. Sinclair, R.J. Jarvella, y W.J.M. Levelt (eds.): *The Child´s Conception of Language*. NY: Springer-Verlag, 133-153.

GILI GAYA, S. (1960): *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.

GODÍNEZ LÓPEZ, E.M. (2011): *El desarrollo argumentativo en la adolescencia*. Tesis de Maestría. México: Universidad Autónoma de Querétaro.

GOLDER, C. (1996): *Le développement des discours argumentatifs*. Laussane: Delachaux y Niestlé.

GOLDER, C. y P. COIRIER (1996): “The production and recognition of typological argumentative text markers”. *Argumentation*, 10, 2, 271-282.

GONZÁLEZ ROBLES, R. (2014): *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.

GUTIÉRREZ-CLELLEN, V. y A. IGLESIAS (1992): “Causal coherence in the oral narratives of Spanish-speaking children”. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 363-372.

HALLIDAY, M. y R. HASAN (1976): *Cohesion in English*. EUA: Longman.

HESS ZIMMERMANN, K. y M. GODÍNEZ LÓPEZ (2011): “Desarrollo argumentativo durante la adolescencia: usos y funciones de los marcadores textuales de argumentación”, en K. Hess Zimmermann, S. Vernon, G. Calderón y M. Alvarado (comps.): *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*. México: Universidad Autónoma de Querétaro, 175-190.

HESS ZIMMERMANN, K. y L. GONZÁLEZ OLGUÍN (2013): “Uso de conectores discursivos en narraciones orales y escritas de niños y adolescentes”, en K. Hess Zimmermann y A. Auza (eds.): *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. México: DeLaurel, 261-297.

HICKMANN, M. (2004): “Coherence, cohesion, and context”. En S. Strömqvist, y L.Verhoeven (eds.): *Relating events in narrative. [vol.2]*. NJ: Lawrence Earlbaum.

KATZ, E.W. y S.B. BRENT (1968): “Understanding connectives”. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 7, 501-509.

KEMPER, S. (1984): “The development of narrative skills: Explanations and entertainments”. En S.A. Kuczaj (ed.): *Discourse development: Progress in cognitive development research*. NY: Springer-Verlag, 99-124.

KRASHEN, S. (1976): “Linguistic puberty”. *Presentado en el Congreso NAFSA*. San Diego, California.

LAVOB, W. y J. WALETZKY (1967): “Narrative analysis: oral versions of personal experience”. En J. Helm (ed.): *Essays on the verbal arts*. Seattle: University of Washington Press, 12-44.

LO CASCIO, V. (1998): *Gramática de la argumentación*. España: Alianza Editorial.

MARCO CURRICULAR COMÚN DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO. (2007). México: SEMS.

MARTÍNEZ, R. (1997): *Conectando texto*. España: Octaedro.

MAYER, M. y M. MAYER (1975): *One frog too many*. EUA: Dial Books for Young Readers

McCLURE, E. y M. STEFFENSEN (1985): “A study of the use of conjunctions across grades and ethnic groups”. *Research in the Teaching of English*, 19, 217-236.

McCUTCHEN, D. y C. Perfetti (1982): “Coherence and connectedness in the development of discourse production”. *Text*, 2, 113-139.

McLACHLAN, B.G. y R. S. CHAPMAN (1988): “Communication breakdowns in normal and language learning-disabled children's conversation and narration”. *The Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 2-7.

McWHINNEY, B. (2000): *The CHILDES project: tools for analyzing talk*. NJ: Earlbaum.

MOLINER, M. (2007): *Diccionario de uso del español*. España: Gredos.

MONTOLÍO, E. (2008): *Conectores de la lengua escrita*. España: Ariel.

NIPPOLD, M. (1992): “The nature of normal and disordered word finding in children and adolescents”. *Topics in Language Disorders*, 13, 1-14.

NIPPOLD, M. (1993): “Developmental markers in adolescent language: Syntax, semantics, and pragmatics”. *Language, Speech, and Hearing Services*

in Schools, 24, 21-28.

NIPPOLD, M. (2007): *Later Language Development. School-Age Children, Adolescents and Young Adults*. EUA: Pro-Ed.

NIPPOLD, M., J. WARD-LONERGAN, y J. FANNING (2005): "Persuasive writing in children, adolescents, and adults: a study of syntactic, semantic, and pragmatic development". *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 125-138.

OCHS, E. (1979): "Planned and unplanned discourse". En T. Givón (ed.): *Syntax and Semantics: Discourse and Syntax*. NY: Academic Press.

OCHS, E. (2000): "Narrativa". En T. A. Van Dijk (comp.): *El discurso como estructura y proceso*. España: Gedisa.

PERELMAN, C. y L. OLBRECHTS-TYTECA (1958): *Traité de l'argumentation: La nouvelle rhétorique*. Paris: Presses Universitaires de France.

PERELMAN, F. (1999): "Textos argumentativos: su producción en el aula". *En el aula*, 11, 1-22

PERERA, K. (1986): "Language acquisition and writing". En P. Fletcher y M. Garman (eds.): *Language acquisition: studies in first language acquisition*. UK: Cambridge University Press, 494-519.

PETERSON, C. y A. McCABE (1983): *Developmental psycholinguistics*. NY: Plenum.

PLANTIN, C. (1990): *Essais sur l´argumentation*. París: Kimé.

PLANTIN, C. (1996): "Le trilogue argumentative". *Langue Francaise*, 112, 9-30.

PLANTIN, C. (2005): *La argumentación*. Barcelona: Ariel.

PORTOLÉS, J. (2000): *La gramática de la persuasión*. Madrid: Revista de libros de la Fundación Caja Madrid.

PORTOLÉS, J. (2011): *Marcadores del discurso.* Madrid: Ariel.

PREECE, A. (1987): "The range of narrative forms conversationally produced by young children". *Journal of Child Language*, 14, 353-373.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la Lengua Española* (DRAE) 22ª ed. [En línea], disponible en <http://www.rae.es/rae.html> [consultado en enero de 2014].

SANTOS RÍO, L. (1994): *Apuntes paralexicográficos. El diccionario como pretexto*. Salamanca: Gráficas Varona.

SEBASTIAN, E. y D. SLOBIN (1994): “Más allá del aquí y el ahora: El desarrollo de los marcadores temporales en el discurso narrativo en español”. *Substratrum*, II (5), 41-68.

STEIN, N.L. y C.G. GLENN (1979): An analysis of story comprehension in elementary school children. En R.O. Freedle (ed.): *New directions in discourse processing*. NJ: Ablex, 53-120.

STRÖMQVIST, S. y L. VERHOVEN (eds). (2004): *Relating Events in Narrative: Vol. 2. Typological and Contextual Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

TALLERMAN, M. (1998): *Understanding Syntax*. NY: Arnold.

TOULMIN, S. (1958): *The uses of argument*. England: Cambridge University Press.

TRABASSO, T. *et al*. (1984): “Causual cohesion and story coherence”. En M. Heinz, N.L. Stein y T. Trabasso (eds): *Learning and Comprehension of Text*. NJ: Lawrence Earlbaum.

VAN DIJK,T. A. (1977): *Text and Context*. Londres: Longman.

WESTON, A. (2009): *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

ZORRAQUINO, M. y E. MONTOLÍO (coords.) (2008): *Los marcadores del discurso*. Madrid: Arco/Libros.

7. APÉNDICES

A.

Tabla 9:

Resultados de entrevistas de los participantes de la Sec. Gral. 2 "Mariano Escobedo".

No	Fecha	Pseudónimo	Edad	Ocupación		¿Lees?	Libros en casa	¿Alguien te leía cuando no sabías leer?	Libro favorito
				Padre	Madre				
1	29/04/13	Fausto	15;1	Empleado Dirección de Salud.	Maestra de Bachillerato	Sí. Fuera de la escuela.	Sí. Novelas de ciencia ficción.	Sí. Papás.	Mundo Anillo. Lilos Kikos.
2	29/04/13	Óscar	14;10	Dueño de madereria	Dueña de negocio de carpinteria.	Sí. En casa.	Sí. Enciclopedia	Sí. Madre.	El Conde de Montecristo.
3	29/04/13	Cristina	14;9	Albañil	Ama de casa	Sí. En casa.	Sí. De todo.	Sí. Madre.	Bajo la almohada. Batallas en el desierto.
4	29/04/13	David	14;9	Ingeniero	Ama de casa	Sí, pero no con frecuencia.	Si. Cuentos infantiles.	No se acuerda	Mobidick
5	30/04/13	César	15;5	Comerciante	Comerciante	Sí. En la escuela por trabajo y en la casa por diversión	Sí. Cuentos y libros de historia.	Sí. Madre.	Un corazón lleno de estrellas.
6	30/04/13	Ximena	14;11	Ingeniero	Agente de ventas independiente	Sí. En casa.	Sí. Teatro, enciclopedia	Sí. Hermana	Demian. Las batallas en el desierto.
7	30/04/13	Agus	14;9	Obrero	Obrero	Sí. En casa.	Sí. Suspenso.	Sí. Madre.	Un asunto pendiente.
8	30/04/13	Jess	15;0	Empresa	Negocio propio	Sí. En casa.	Sí. Drama, terror.	Sí. Papás.	El caballo de troya.
9	03/05/13	Adriana	14;10	Ingeniero	Telefonista	Más o menos. En casa.	Si. Aventura.	No.	El librero de Kabul.
10	03/05/13	Cynthia	15;1	Chofer	Ama de casa	Sí. En casa.	Sí. Fantasía.	Sí. Papás.	El Mio Cid.
11	03/05/13	Clau	15;2	Comerciante	Comerciante	Sí. En casa.	Sí. Novelas.	Sí. Mamá y hermana.	Adicción.
12	07/05/13	Ítalo	15;8	Veterinario	Ama de casa	Sí. En casa.	Sí. Ficción.	Sí. Papá.	El nombre del viento.

B.

Tabla 10:
Resultados de entrevistas de los participantes de la Sec. Gral. "Ricardo Flores Magón".

No.	Fecha	Pseudónimo	Edad	Ocupación		¿Lees?	Libros en casa	¿Alguien te leía cuando no sabías leer?	Libro favorito
				Padre	Madre				
1	13/06/13	Bianca	14;10	Vigilante	Ama de casa	Sí. En casa.	Sí. Novelas románticas.	Sí. Madre.	El llano en llamas.
2	13/06/13	Gibrán.	14;9	Odontólogo	Ama de casa	Sí. En casa.	Sí. Novelas.	No.	Las ventajas de ser invisible.
3	13/06/13	Majo	15;9	Contador Público	Ama de casa	No. En casa un poco.	Sí. Novelas y cuentos.	No.	María.
4	13/06/13	Jesús	15;5	Ingeniero	Psicóloga	Sí. En casa.	Sí. Enciclopedias y novelas	Sí. Madre.	Cien años de soledad.
5	14/06/13	Checo	15;3	Comerciante	Educadora	Sí. En casa.	Sí. Novelas.	Sí. Madre.	El psicoanalista
6	14/06/13	Scarlett	14;7	Comerciante	Comerciante	Sí. En casa.	Sí. Novelas e infantiles.	Sí. Padre.	Cien años de soledad.
7	17/06/13	Messi	15;4	Mecánico Industrial	Gestora	Sí. En escuela y en casa.	Sí. Cuentos y novelas.	Sí. Padre.	El Quijote de la Mancha.
8	17/06/13	Abi	15;4	Judicial	Ama de casa	Sí. En casa,	Sí. Cuentos.	Sí. Padres.	El viejo y el mar
9	19/06/13	Jazmín	15;3	Ministro de Iglesia	Ama de casa	Sí. En casa.	Sí. Novelas.	No.	Sherlock Holmes.
10	19/06/13	Razo	14;11	Comerciante	Ama de casa	No. Pero más en la escuela.	Sí. Académicos y novelas.	Sí. Madre.	La historia de la Segunda Guerra Mundial
11	19/06/13	Andy	15;2	Arrendador	Intendente	A veces. En la escuela.	Sí. Novelas.	Sí. Padres.	El Psicoanalista
12	19/06/13	Ricardo	14;10	Ingeniero Industrial	Ama de casa	No. Más en casa.	Sí. Novelas.	Sí. Madre.	María.

C.

Tabla 11:
Resultados de entrevistas de los participantes de la Escuela de Bachilleres "Salvador Allende", Plantel Norte.

No.	Fecha	Pseudónimo	Edad	Ocupación		¿Lees?	Libros en casa	¿Alguien te leía cuando no sabías leer?	Libro favorito
				Padre	Madre				
1	14/05/13	Ilse	18;8	Ingeniero	Administrador	Sí. En casa.	Sí. Literatura.	Sí. Madre.	Orgullo y Prejucio.
2	14/05/13	Gustavo	18;1	Gerente	Comerciante	Sí. En escuela	Sí. Enciclopedias.	Sí. Madre.	No tiene.
3	16/05/13	Normis	17;11	Comerciante	Ama de casa	Sí. En casa.	Sí. Novelas.	No.	Hamlet.
4	16/05/13	Edwin	18;5	Abogado	Ama de casa	Sí. En casa.	Sí. Novelas.	Sí. Hermano.	Viaje al centro de la Tierra.
5	21/05/13	Majo	18;4	Contador	Mtra. De Sec.	Sí. En casa.	Sí. Novelas.	Sí. Madre.	Aura
6	21/05/13	Ubaldo	18;3	Administrador	Ama de casa	Sí. En casa.	Sí. Novelas.	Sí. Madre y hermana.	11 minutos
7	21/05/13	Ceci	18;6	Vendedor	Ama de casa	Más o menos. En casa.	Sí. Novelas.	Sí. Hermanas.	Crónicas de Narnia.
8	21/05/13	Dylan	18	Mantenimiento	Operadora de producción	Sí. En casa.	Sí. Científicos.	Sí. Madre.	Stephen King
9	21/05/13	Mau	18;3	Dueño de empresa de seguridad	Periodico Top	No, pero más en casa.	Sí. Libros de superación personal.	Sí. Madre.	Robinson Crusoe.
10	24/05/13	Dani	18;4	Subgerente de banco	Administrador	Sí. En casa.	Sí. Científicos.	Sí. Madre.	El cliente.
11	24/05/13	Tony	18;3	Distribuidor independiente	Distribuidor independiente	No, pero en la escuela más	Sí. Superación personal.	Sí. Padres.	Metafísica 4 en 1
12	27/05/13	Andy	19;5	Bienesraíces	Negocio	No, pero más en casa	Sí. Novelas.	Sí. Madre.	Conversación con Dios.

D.

Tabla 12:
Resultados de entrevistas de los participantes de la Escuela de Bachilleres "Salvador Allende", Plantel Norte (2).

No.	Fecha	Pseudónimo	Edad	Ocupación		¿Lees?	Libros en casa	¿Alguien te leía cuando no sabías leer?	Libro favorito
				Padre	Madre				
1	27/05/13	Tady	18;6	Diseñador Gráfico	Ama de casa	Sí. En casa.	Sí. Académicos.	Sí. Padre.	Biografías de Historia.
2	28/05/13	Miguel	18;6	Taxista	Comerciante	No, pero más en casa	Sí. Cuentos.	No.	La visión de los vencidos.
3	28/05/13	Annie	18;2	Ejecutivo de ventas	Maestra de Primaria	Sí, en casa.	Sí. Académicos.	Sí. Padres.	El hombre en busca del sentido.
4	29/05/13	Dulce	18;2	Taxista	Obrero	Sí. En casa.	Sí. Académicos.	No.	El Alquimista.
5	29/05/13	Mary	18;2	Chófer	Ama de casa	No, pero más en la escuela.	Sí. Enciclopedias y cuentos.	No.	Crepúsculo.
6	29/05/13	Ale	18;1	Contador	Ama de casa	No, pero más en casa	Sí. Cuentos y Enciclopedias	Sí. Madre.	No tiene.
7	29/05/13	Rosy	18;4	Obrero	Ama de casa	No, pero más en casa	Sí. Novelas.	No.	El diario de Ana Frank.
8	29/05/13	Caro	18;2	Vigilante	Ama de casa	Sí. En casa.	Sí. Académicos.	No.	Ghost Girl.
9	29/05/13	Bunbury	18;2	Obrero	Ama de casa	Sí. En casa.	Sí. Novelas.	No.	El vuelo de la renovación.
10	30/05/13	Jessi	18;6	Contador	Ama de casa	Más o menos, en casa.	Sí. Novelas.	Sí. Padres.	Ángeles y demonios.
11	30/05/13	Ariel	18;5	Médico	Optometrista	Más o menos, en casa.	Sí. Divulgación Científica.	Sí. Padres.	Niña bonita.
12	30/05/13	Javier	18;3	Ingeniero	Enfermera	Sí. En casa.	Sí. Novelas.	Sí. Madre.	David Copperfield.

E.

Tabla 13:
Producción (totales y porcentajes).

TOTAL (ambos grados escolares/todos los participantes menos outliers)			
NARRACIÓN		**ARGUMENTACIÓN**	
Total de cláusulas	**3430**	Total de cláusulas	**1439**
Cláusulas con conector	**858**	Cláusulas con conector	**543**
Porcentaje de cláusulas con conector	**25%**	Porcentaje de cláusulas con conector	**37.7%**

NARRACIÓN			
SECUNDARIA		**BACHILLERATO**	
Total de cláusulas	1786	Total de cláusulas	1644
Cláusulas con conector	418	Cláusulas con conector	440
Porcentaje de cláusulas con conector	23.65 %	Porcentaje de cláusulas con conector	27.21 %

ARGUMENTACIÓN			
SECUNDARIA		**BACHILLERATO**	
Total de cláusulas	725	Total de cláusulas	714
Cláusulas con conector	280	Cláusulas con conector	263
Porcentaje de cláusulas con conector	40%	Porcentaje de cláusulas con conector	38.78 %

F.

Tabla 14:
Producción por participante en Secundaria Argumentación.

Part.	#Cláusulas	Causa	Consec.	Temp.	Aditivos	Contra	Final	Cond.	Ejempl.	Vista	Certeza	Tema	Refor.	Cita	TOTALES	% cláusulas con conector
SA1	14	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3	21
SA2	15	2	0	0	2	2	0	1	0	0	0	0	0	0	7	47
SA3	69	16	0	0	0	2	1	3	3	2	0	0	0	0	27	39
SA4	47	9	0	0	0	6	0	0	1	1	0	0	0	0	17	36
SA5	15	4	0	0	1	0	0	4	0	0	0	0	0	0	9	60
SA6	23	3	0	0	0	1	0	2	0	4	0	0	0	0	10	43
SA7	61	6	1	0	6	2	2	7	0	2	0	0	0	0	26	43
SA8	62	10	1	0	3	2	0	3	1	4	0	2	1	0		
SA9	17	1	0	0	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	5	29
SA10	18	4	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	7	39
SA11	74	10	0	2	2	5	1	2	3	2	0	1	0	0	28	38
SA12	28	1	0	0	3	2	0	1	0	4	0	0	0	0	11	39
SA13	14	2	0	0	0	1	1	0	0	1	0	2	0	0	7	50
SA14	28	2	0	1	1	2	1	0	0	0	2	0	0	0	9	32
SA15	65	5	1	0	6	1	1	2	0	2	0	5	0	0	23	35
SA16	20	4	0	0	3	2	0	0	0	2	0	0	1	0	12	60
SA17	28	3	0	0	3	3	2	0	0	0	2	1	0	0	14	50
SA18	26	2	2	0	3	3	0	1	1	2	0	1	0	0	15	57
SA19	43	4	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	6	14
SA20	21	4	0	0	2	2	0	0	0	2	0	1	1	0	12	57
SA21	22	1	1	0	0	3	1	1	0	1	0	0	0	0	8	36
SA22	40	2	0	1	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	9	22
SA23	24	2	1	0	2	0	2	2	0	3	0	0	0	0	12	50
SA24	13	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	23
TOTALES		91	6	4	37	42	14	29	9	31	4	11	2	0	TOTAL	Prom. 40
															280	D.E. 12.86997916
%		33	2	1	13	14	4	10	3	11	1	4	1	0		

G.

Tabla 15:
Producción por participante en Bachillerato Argumentación.

Part.	#Cláusulas	Causa	Consec.	Temp.	Aditivos	Contra	Final	Cond.	Ejempl.	Vista	Certeza	Tema	Refor.	Cita	TOTALES	% cláusulas con conector
BA1	20	0	0	0	1	0	2	1	1	1	0	0	0	0	6	30
BA2	41	7	1	0	0	2	1	2	0	1	0	0	0	0	14	34
BA3	24	1	2	0	1	2	0	0	0	4	0	0	1	0	11	46
BA4	26	2	1	0	0	2	0	0	0	1	0	1	0	0	7	27
BA5	21	3	0	0	3	0	2	0	0	1	0	1	0	0	10	48
BA6	63	7	2	0	3	3	0	2	2	2	0	0	0	0	21	33
BA7	14	2	0	0	2	4	0	0	1	2	0	0	0	0		
BA8	24	2	0	0	1	4	0	0	0	3	0	0	0	0	10	42
BA9	18	0	1	0	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	5	28
BA10	54	2	3	2	2	2	0	1	0	3	0	1	0	0	16	30
BA11	43	2	1	1	0	3	0	4	1	2	0	0	2	0	16	37
BA12	10	1	0	1	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	5	50
BA13	19	0	0	0	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	4	21
BA14	13	0	0	0	1	3	0	0	0	1	0	1	0	0	6	46
BA15	26	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	5	19
BA16	45	7	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	10	22
BA17	45	6	0	0	0	1	2	5	0	3	0	0	0	0	17	38
BA18	16	2	0	0	1	3	0	1	1	3	0	0	0	0	11	69
BA19	7	1	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	4	57
BA20	66	6	1	0	2	5	1	2	1	9	0	0	0	0	27	41
BA21	55	6	1	0	1	2	1	1	0	6	1	2	0	0	21	38
BA22	30	3	1	0	3	3	0	0	0	4	0	3	0	0	17	56
BA23	19	4	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	1	8	42
BA24	29	3	0	0	0	1	0	0	2	2	2	1	0	0	11	38
TOTALES		66	14	4	22	43	11	20	9	55	3	11	4	1	TOTAL	Prom. 38.7826087
															263	D.E. 12.32498026
%		25	5	1	8	17	4	7	3	21	1	4	1	0		

H.

Tabla 16:
Producción por participante en Secundaria Narración.

Participante	#Cláusulas	Causales	Consecutivos	Temporales	Aditivos	Contrastivos	Finales	Condicionales	Reformula	TOTALES	% cláusulas con conector
SN1	69	9	0	3	2	3	3	0	0	20	29
SN2	111	6	2	11	4	9	0	1	0	33	30
SN3	47	1	1	4	4	1	1	0	0	12	25
SN4	79	10	1	4	4	8	1	0	0	28	35
SN5	82	2	1	7	5	2	0	0	0	17	21
SN6	61	7	0	4	0	2	0	0	0	13	21
SN7	56	6	0	2	2	3	0	0	0	13	23
SN8	79	9	3	10	9	3	3	0	0		
SN9	52	0	0	7	2	3	0	0	0	12	23
SN10	76	8	1	4	2	0	0	1	0	16	21
SN11	79	1	1	4	0	3	0	0	0	9	11
SN12	55	3	3	4	2	0	0	0	0	12	22
SN13	51	3	1	3	0	3	1	0	0	11	21
SN14	92	10	1	9	2	5	1	0	0	28	30
SN15	128	4	2	19	8	6	1	1	0	41	32
SN16	77	4	2	4	0	4	1	0	1	16	21
SN17	80	9	2	7	5	4	0	0	0	27	34
SN18	48	5	4	8	0	1	0	0	0	18	37
SN19	76	1	0	5	3	0	0	0	0	9	12
SN20	98	4	1	4	0	7	2	0	0	18	18
SN21	90	5	0	1	1	1	1	1	0	10	11
SN22	71	4	1	8	0	3	3	0	0	19	27
SN23	146	5	0	6	4	2	1	1	0	19	13
SN24	62	9	1	4	0	3	0	0	0	17	27
TOTALES		116	25	132	50	73	16	5	1		Prom. 23.65217391
										TOTAL	D.E. 7.559513546
										418	
%		27	6	31	12	17	4	1	0		

I.

Tabla 17:
Producción por participante en Bachillerato Narración.

Participante	#Cláusulas	Causales	Consecutivos	Temporales	Aditivos	Contrastivos	Finales	Condicionales	Reformula	TOTALES	% cláusulas con conector
BN1	126	7	1	7	1	6	2	1	0	25	20
BN2	46	2	0	6	0	2	0	0	0	10	22
BN3	79	4	0	11	4	7	2	0	0	28	35
BN4	45	1	0	9	0	5	1	0	0	16	35
BN5	65	3	0	11	0	1	0	1	0	16	25
BN6	92	5	2	4	9	5	2	1	0	28	30
BN7	27	2	0	5	1	2	0	0	0		
BN8	43	3	0	1	0	4	0	0	0	8	19
BN9	71	6	1	3	3	5	0	0	0	18	25
BN10	91	4	1	12	3	4	1	0	0	25	27
BN11	51	6	2	4	1	3	3	0	0	19	37
BN12	49	5	2	5	1	3	0	0	0	16	33
BN13	30	2	0	7	0	1	0	0	0	10	33
BN14	84	4	2	12	2	3	0	0	0	23	27
BN15	57	8	0	4	0	5	0	1	0	18	32
BN16	62	4	0	7	6	4	2	0	0	23	37
BN17	88	0	0	6	2	5	0	0	0	13	15
BN18	55	2	1	11	1	2	0	0	0	17	31
BN19	37	2	0	0	0	1	0	0	0	3	8
BN20	79	5	1	7	2	6	0	0	0	21	27
BN21	79	3	3	14	1	3	1	1	3	29	37
BN22	84	5	2	8	1	6	1	0	0	23	27
BN23	100	6	3	4	2	4	1	1	0	21	21
BN24	131	8	0	11	2	9	0	0	0	30	23
TOTALES		95	21	164	41	94	16	6	3		Prom.27.2173913
										TOTAL	D.E. 7.543549452
										440	
%		2	5	37	9	21	4	1	0		

J.

Tabla 18:
Porcentajes de conectores por modalidad discursiva y grado escolar.

NARRACIÓN		ARGUMENTACIÓN	
Total de cláusulas 3430 (100%) [25% Con Conector (858)]	**Prepa** 1644 (48%)	**Total de cláusulas** 1439 (100%) [37.7% Con Conector (543)]	**Prepa** 714 (49%)
	Secundaria 1786 (52%)		**Secundaria** 725 (51%)
Total de cláusulas con conector 858 (100%)	**Prepa** 440 (51%)	**Total de cláusulas con conector** 543 (100%)	**Prepa** 263 (47%)
	Secundaria 418 (49%)		**Secundaria** 280 (52%)
DEL 100% DE LAS CLÁUSULAS CON CONECTOR		**DEL 100% DE LAS CLÁUSULAS CON CONECTOR**	
Cláusulas con conector CAUSAL 211 (24.5%)	**Prepa** 95 (45%)	**Cláusulas con conector CAUSAL** 157 (28.9%)	**Prepa** 66 (42%)
	Secundaria 116 (55%)		**Secundaria** 91 (58%)
Cláusulas con conector CONSECUTIVO 46 (5.4%)	**Prepa** 21 (45%)	**Cláusulas con conector CONSECUTIVO** 20 (3.6%)	**Prepa** 14 (66%)
	Secundaria 25 (55%)		**Secundaria** 6 (34%)
Cláusulas con conector TEMPORAL 296 (34.4%)	**Prepa** 164 (55%)	**Cláusulas con conector TEMPORAL** 8 (1.3%)	**Prepa** 4 (50%)
	Secundaria 132 (45%)		**Secundaria** 4 (50%)
Cláusulas con conector ADITIVO 91 (10%)	**Prepa** 41 (45%)	**Cláusulas con conector ADITIVO** 59 (10%)	**Prepa** 22 (37%)
	Secundaria 50 (55%)		**Secundaria** 37 (63%)
Cláusulas con conector CONTRASTIVO 167 (19%)	**Prepa** 94 (56%)	**Cláusulas con conector CONTRASTIVO** 85 (15.6%)	**Prepa** 43 (50.5%)
	Secundaria 73 (44%)		**Secundaria** 42 (49.5%)
Cláusulas con conector FINAL 32 (3.8%)	**Prepa** 16 (50%)	**Cláusulas con conector FINAL** 25 (4.3%)	**Prepa** 11 (44%)
	Secundaria 16 (50%)		**Secundaria** 14 (66%)
Cláusulas con conector CONDICIONAL 11 (1.2%)	**Prepa** 6 (55%)	**Cláusulas con conector CONDICIONAL** 49 (9%)	**Prepa** 20 (41%)
	Secundaria 5 (45%)		**Secundaria** 29 (59%)
Cláusulas con conector DE EJEMPLO 0	**Prepa** 0	**Cláusulas con conector DE EJEMPLO** 18 (3.6%)	**Prepa** 9 (50%)
	Secundaria 0		**Secundaria** 9 (50%)
Cláusulas con conector PUNTO DE VISTA 0	**Prepa** 0	**Cláusulas con conector PUNTO DE VISTA** 86 (16%)	**Prepa** 55 (64%)
	Secundaria 0		**Secundaria** 31 (36%)
Cláusulas con conector CERTEZA 0	**Prepa** 0	**Cláusulas con conector CERTEZA** 7 (1.2%)	**Prepa** 3 (43%)
	Secundaria 0		**Secundaria** 4 (57%)
Cláusulas con conector DE TEMA 0	**Prepa** 0	**Cláusulas con conector DE TEMA** 22 (4%)	**Prepa** 11 (50%)
	Secundaria 0		**Secundaria** 11 (50%)
Cláusulas con conector REFORMULACIÓN 4 (0.04%)	**Prepa** 3 (75%)	**Cláusulas con conector REFORMULACIÓN** 6 (1.1%)	**Prepa** 4 (67%)
	Secundaria 1 (25%)		**Secundaria** 2 (33%)
Cláusulas con conector DE CITA 0	**Prepa** 0	**Cláusulas con conector DE CITA** 1 (0.1%)	**Prepa** 1 (100%)
	Secundaria 0		**Secundaria** 0