



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

CONECTORES EN LA COMPLEJIDAD SINTÁCTICA DE PRODUCCIONES  
NARRATIVAS DE NIÑOS EN ETAPA ESCOLAR

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Maestra en lingüística

Presenta:  
Selene Maya Ruiz

Dirigida por:  
Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

SINODALES

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve  
**Presidente**

Dra. Donna Jackson Lembark

**Vocal**

Dra. Adelina Velázquez Herrera

**Secretario**

Dra. Karina Hess Zimmermann

**Suplente**

Dra. Ma<sup>g</sup> del Carmen Guadalupe

Guzmán Molina

**Suplente**

Lic. Verónica Núñez Perisquía  
Directora de la Facultad de Lenguas y  
Letras

Dr. Húego Torres Pacheco  
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario  
Querétaro, Qro.  
Junio de 2014  
México.

## 1 Resumen

El incremento del lenguaje posterior a la etapa preescolar es lento, sutil, y a veces difícil de cuantificar (Nippold, 2006); no obstante, se pueden obtener evidencias de los cambios tardíos a través del análisis de muestras del lenguaje de niños entre los 6 y los 12 años de edad, incluso, de jóvenes mayores (15 años). Con la edad los niños muestran un cambio en su complejidad gramatical debido a la experiencia con el lenguaje y a que cambian sus necesidades comunicativas (Coloma, Peñaloza, Reyes Fernández, 2007). La presente investigación se dio a la tarea de analizar ese cambio en la complejidad a través de producciones narrativas de niños que se encontraban en etapas tardías de desarrollo. El foco de análisis son los conectores, como elementos cohesivos que permiten la coordinación y subordinación de cláusulas, en producciones generadas por niños de 1º grado (6-7 años) y 6º grado (11-12 años) de Primaria y 3º grado de Secundaria (14-15 años). Los resultados sugieren que el desarrollo del lenguaje establece el escenario de la competencia del mismo. Además muestran que los conectores son utilizados como indicadores funcionales para organizar el texto y crear una determinada perspectiva textual, para enfatizar puntos decisivos, rebatir puntos anteriores, etc. Los hallazgos de este trabajo contribuyen al conocimiento sobre el desarrollo del lenguaje en etapas tardías pues provee información relevante sobre la progresión y adecuación de elementos discursivos: conectores interclausales en muestras narrativas.

**(Palabras clave: coordinación y subordinación de cláusulas, etapas tardías de desarrollo, producciones narrativas, conectores interclausales)**

## 2 Abstract

The subsequent change in preschool language is slow, subtle, and sometimes difficult to quantify (Nippold, 2006). However, one can obtain evidence of these late changes through the analysis of language samples of children between 6 and 12 years of age, and also of young adults. Aging among children shows a change in their grammatical complexity due to the experience with the language and a change in their communication needs, too (Coloma, Penaloza, Reyes Fernández, 2007). The present investigation was given the task to come together with other studies showing the need to analyse the linguistic productions of children who were in their latter language development. Connectors are the focus of analysis as they are the cohesive elements that enable coordination and subordination of clauses in productions generated by first graders (6-7 years old) and sixth graders (11-12 years old) of elementary school and third graders of Junior High School (14-15 years old). The results shown here suggest that language development sets the stage of the language competence. Additionally, connectors are used as functional indicators that organize the text and that create a certain textual perspective, emphasize key points, and refute previous points, etc. The findings presented in this work contribute to research in language development in later stages as it provides relevant information about progression and adaptation of discursive elements; connectors in narrative samples.

**(Keywords: narrative productions, coordination and subordination of clauses, later language development, connectors.)**

### **3 Epígrafes**

"Señor, concédeme serenidad para aceptar las cosas que no puedo cambiar,  
valor para cambiar las cosas que sí puedo y sabiduría para reconocer la  
diferencia"

“God grant me the serenity to accept the things I cannot change, the courage to  
change the things I can, and the wisdom to know the difference”  
[http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/r/reinholdni100884.html -  
xrJ4kiK6TGTLX3b3.99](http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/r/reinholdni100884.html -xrJ4kiK6TGTLX3b3.99)

## 4 Agradecimientos

Deseo expresar de todo corazón mis más sinceros agradecimientos a todas aquellas personas que aportaron, colaboraron y contribuyeron en esta investigación. El resultado refleja el esfuerzo de un gran equipo de trabajo, a todos y cada uno de ustedes, gracias.

Le agradezco a Dios por haberme acompañado y guiado a lo largo de esta ardua jornada, por ser mi fortaleza en los momentos de debilidad, y por brindarme una vida plena.

En primer lugar, quiero agradecer a la Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve por su dedicación, esfuerzo y sacrificio. Trabajar con usted me brindo muchas satisfacciones académicas, profesionales y laborales. Sus sabios conocimientos me orientaron e hicieron posible este cometido. Admiro su trabajo y trascendencia.

Gracias Universidad Autónoma de Querétaro por confiar en mi trabajo y por permitirme desempeñar un cargo como maestra de inglés en los cursos de lengua extranjera, gracias, LLM-I José De Jesús Álvarez González, Coordinador Cursos de Lengua Campus San Juan del Rio y Lic. Verónica Núñez Perusquía, Directora de nuestra honorable Facultad de Lenguas y Letras, por la oportunidad brindada. Trabajar en esta casa de estudios me permitió culminar la maestría satisfactoriamente y sustentar los gastos de la misma.

Gracias a la Universidad de Southampton por haberme albergado durante mi estadía en el Reino Unido y por permitirme colaborar con ustedes, trabajar y estudiar al mismo tiempo. Esta experiencia me permitió crecer académicamente y me brindó muchas satisfacciones. Gracias Dra. Patricia Romero de Mills, Coordinadora del Intercambio Académico entre ambas Universidades, por trascender en mi formación profesional y personal. Su apoyo fue de gran ayuda, le estaré infinitamente agradecida y no podré pagarle todo lo que hizo por mí, su cálida hospitalidad y bondad me tendieron la mano cuando más lo necesitaba.

Gracias a mis padres, LED Rosa Ruiz Velázquez y MED Ernesto Leoncio Maya Fuentes, por brindarme siempre la mejor educación, por su ejemplo de vida, por haberme inculcado valores y por aceptar y apoyar mis decisiones en todo momento.

A mi hermano, LEF Yair Maya Ruiz, por su paciencia, cariño incondicional y por representar la unión en mi núcleo familiar. Por sus consejos y filosofía de vida, por ser mi sigiloso guardián y compañero.

A toda mi familia y amigos por acompañarme en esta travesía siempre motivándome e impulsándome a dar lo mejor de mí y a no desertar.

Vaya mi gratitud también a todos los profesores, autoridades y a mis compañeros de posgrado, quienes culminamos esta etapa tan importante de nuestras vidas de la mano.

## Índice

1 Resumen.....	2
2 Abstract .....	3
3 Epígrafes .....	4
4 Agradecimientos.....	5
5 Contenido .....	7
6 Índice de tablas .....	8

## 5 Contenido

1. Introducción.....	10
1.1. Planteamiento del Problema de Investigación .....	12
1.1.1. Coordinación y subordinación .....	14
1.1.2. Conectores interclausales dentro del entramado narrativo. ....	15
1.1.3. Definición y tipología de los conectores interclausales .....	16
1.2. Justificación.....	19
1.3. Objetivos de la investigación .....	23
1.4. Preguntas de investigación.....	24
1.5. Hipótesis .....	25
2. Fundamentación teórica .....	26
2.1. Desarrollo del lenguaje en etapas tardías.....	26
2.2. Desarrollo de la complejidad sintáctica en las etapas tardías .....	27
2.2.1. El discurso narrativo para observar el desarrollo de la complejidad sintáctica.....	32
3. Metodología.....	36
3.1. Participantes .....	36
3.2. Tarea de producción .....	37
3.3. Transcripción de las muestras .....	37
3.3.1. Codificación .....	39
3.4. Análisis .....	39
4. Descripción de resultados y discusión .....	43
4.1. Análisis cuantitativo .....	43
4.2. Análisis cualitativo .....	54
5. Conclusiones.....	64
Referencias bibliográficas.....	68

## 6 Índice de tablas

Tabla 1. Listado, definición y ejemplos de la clasificación de conectores. ....	42
Tabla 2. Media, desviación estándar y rango con respecto al total de cláusulas, tipos y ocurrencias de conectores en las 12 producciones de cada grupo. ....	44
Tabla 3. Orden de aparición por mayor frecuencia de los conectores interclausales. ....	45
Tabla 4. Conector que introduce cláusula de tipo adversativa, copulativa, consecutiva y disyuntiva (véase Gráfico 5). ....	52
Tabla 5. Conector que introduce cláusula de tipo completiva, temporal, causal y relativo (véase el Gráfico 5). ....	53
Tabla 6. Tipos de conectores registrados que coordinan. ....	55
Tabla 7. Tipos de conectores registrados que subordinan. ....	57

## 7 Índice de gráficos

Gráfico 1. Porcentajes de los tipos y ocurrencias de conectores en el total de cláusulas con conectores de la muestra de 1ºP. ....	49
Gráfico 2. Porcentajes de los tipos y ocurrencias de conectores en el total de cláusulas con conectores de la muestra de 6ºP. ....	49
Gráfico 3. Porcentajes de los tipos y ocurrencias de conectores en el total de cláusulas con conectores en las muestras de 3ºS. ....	49
Gráfico 4. Cláusulas coordinadas en la producción de cada grado escolar. ....	51
Gráfico 5. Cláusulas registradas que subordinan de acuerdo al grado escolar. ..	52

## 8 Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Recibiendo un regalo sorpresa .....	78
Ilustración 2. Integrando a la nueva mascota .....	78
Ilustración 3. Haciendo travesuras a la nueva mascota .....	79
Ilustración 4. Buscando la reconciliación .....	79

## 9 Índice de Anexos

Anexo 1 Ilustraciones .....	78
Anexo 2 Transcripciones de cuentos orales de 1o P .....	79



Anexo 3 Transcripciones de cuentos orales de 6° P .....	80
Anexo 4 Cláusulas coordinadas y/o subordinadas con su tipo de conector, y grado escolar y género del participante. ....	82
Anexo 5 Selección de participantes de 1° P sobre el total de cláusulas.....	86
Anexo 6 Media, desviación y rango del total de cláusulas de los 12 participantes de 1° P seleccionados .....	86
Anexo 7 Selección de participantes de 6° P sobre el total de cláusulas.....	87
Anexo 8 Media, desviación y rango del total de cláusulas de los 12 participantes de 6° P seleccionados .....	88

## 1. Introducción

La principal razón de este estudio es el abordaje a detalle del desarrollo del lenguaje posterior a la etapa preescolar; concretamente, de los cambios que ocurren durante el nuevo periodo de escolarización en niños hispanohablantes mexicanos, ya que todavía es necesario obtener información respecto de la adquisición y la reestructuración del español durante los años escolares.

Son varios los aspectos lingüísticos y discursivos que evolucionan en este periodo escolar, reconocido dentro del campo de estudio como *etapas tardías de desarrollo*<sup>1</sup>, que va de los 6 a los 12 años de edad (Bowerman, 1985; Karmiloff-Smith, 1998; Romaine, 1984), e incluso, a los 15 años (Nippold, 2007). Existen cambios significativos en el vocabulario y la reelaboración de significados, en la complejidad sintáctica, en la capacidad discursiva para describir, argumentar y narrar, y en los usos pragmáticos del lenguaje. En cuanto a la complejidad sintáctica, autores como Gutierrez-Clellen y Hoffstetter (1994) están de acuerdo en que no se ha puesto suficiente atención al área de desarrollo de la subordinación de cláusulas y a la elaboración de frases, ni en la complejidad sintáctica en la narración de eventos. El presente estudio se enfocará en el uso de los conectores que los niños y jóvenes adolescentes emplean cuando enlazan oraciones entre sí.

El lenguaje escolar ha enmarcado la necesidad de examinar el desarrollo sintáctico del niño, más allá de la comprensión y producción de oraciones

---

<sup>1</sup> Durante la etapa escolar, cuando se adquiere la lectura y la escritura, la oralidad se vuelve más sofisticada cuantitativa y cualitativamente, el léxico se incrementa y se hace más abstracto, la sintaxis se vuelve más compleja, se incrementa la capacidad para realizar inferencias de enunciados figurativos y la capacidad de adecuarse a los contextos comunicativos específicos (Nippold, 1998).

aisladas, y el efecto de diferentes géneros discursivos en la producción de la sintaxis compleja (Cain, 2003; Karmiloff-Smith, 1986; Nippold, 1988; Scott, 1988 a, b, c;).

Nippold (2004) asegura que la complejidad sintáctica se adquiere a través del contacto con los contextos literarios y el análisis metalingüístico posterior, es decir, los niños tienen contacto con modelos literarios (en este caso narrativos) y eso impacta en su desarrollo del lenguaje tardío.

Debido a que la narración es una tarea discursiva que obliga a entrelazar ideas proporcionando información específica con ayuda de la coordinación y subordinación de cláusulas (Nippold, 2006), el presente estudio se basa en muestras del lenguaje que han sido producidas mediante una tarea narrativa oral.

En cuanto al desarrollo discursivo, distintos estudios (Kroll, 1977; Nippold, 2006; Perera, 1988) sugieren que los niños pueden recurrir a estrategias sintácticas para ejecutar una tarea narrativa compleja debido a las demandas del procesamiento de la lengua en general.

El análisis de la manera en que se entrelazan cláusulas dentro de muestras narrativas de niños de nivel escolar de primaria y jóvenes de nivel de secundaria permitirá a esta investigación proveer información relevante sobre el desarrollo de la complejidad sintáctica durante el proceso de adquisición de lenguaje.

## 1.1. Planteamiento del Problema de Investigación

La presente investigación recoge el desafío de estudiar a fondo el desarrollo del lenguaje en etapas tardías, es decir, durante la edad escolar posterior a los primeros 6 años de vida, ya que, si bien se cuenta con evidencias de diversos estudios a ceca de los importantes cambios durante el periodo de escolarización, aún existe la necesidad de indagar el lenguaje de los niños, sobre todo el de los hispanohablantes mexicanos que cursan la educación básica.

En la presente investigación, se verá un fenómeno de la complejidad sintáctica que resulta esencial para el entretreído en la narración: el uso de los conectores que entrelazan cláusulas<sup>2</sup> que portan información ilativa, consecutiva, adversativa y disyuntiva, o especificativa, temporal-locativa y causal.

1. a. El niño abrió el regalo y se lo mostró a sus amigos  
b. Todos estaban contentos con el regalo, *pero* René se sentía preocupado por ello.  
c. El niño le dijo que se portaba bien *o* no iba con ellos.
2. a. El niño encontró un regalo *que* le había mandado su padre.  
b. *Cuando* saltó la rana, la tortuga se despertó.  
c. El niño buscó a la rana *donde* la había dejado castigada.  
d. El niño se enojó *porque* la rana era muy mala.

Los ejemplos de (1) muestran cláusulas entrelazadas a través de la coordinación. En (1a) se vinculan dos acciones que muestran una secuencia consecutiva en el tiempo; en (1b) se informa de una situación adversa a la otra, a través de la relación entre *Todos estaban contentos con el regalo* versus *René*

---

<sup>2</sup> A estos conectores se les califica como *conectores interclausales* para diferenciarlos de los conectores que entrelazan palabras o sintagmas dentro de las cláusulas.

*se sentía preocupado por ello*; en (1c) se muestra una elección entre dos posibilidades: se porta bien *o* no va con ellos. En todos los ejemplos de (1), la interrelación se da entre cláusulas que se encuentran a un mismo nivel enunciativo, por lo que se vinculan coordinadamente.

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

En el proceso de adquisición del lenguaje, los aprendices van desarrollando la habilidad de interrelacionar las informaciones que se suman o se complementan dentro de la construcción de sus discursos. Esto implica un desarrollo en el manejo de conectores que a nivel sintáctico les permiten entretrejer esa complejidad requerida en la elaboración discursiva; en el caso de lo que aquí interesa, en el entramado narrativo.

Con el fin de aportar conocimiento acerca de cómo se ese desarrollo en el manejo de conectores, en la presente investigación se estudia cómo los niños

usan su conocimiento sintáctico dentro del discurso narrativo para el engarzamiento de cláusula, a través de analizar y valorar los distintos tipos de conectores para coordinar y subordinar cláusulas dentro de muestras generadas por niños y jóvenes de tres niveles escolares distintos.

Para comprender la dimensión de estos fenómenos de complejidad lingüística y su importancia en el estudio de la adquisición del lenguaje en las llamadas etapas tardías, es necesaria una detallada revisión de sus implicaciones lingüísticas.

### 1.1.1. Coordinación y subordinación

La cláusula<sup>3</sup> simple está constituida por un solo sujeto y un predicado básico. En la tradición hispanista se le conoce como también como oración simple. En cambio, los constituyentes inmediatos de una oración compuesta son dos o más cláusulas (RAE, 2005). Esa composición puede estar formada por dos o más cláusulas coordinadas, todas del mismo nivel ([*Juan no está satisfecho con los resultados*] *pero* [*su actuación fue brillante*]) o bien por una subordinada que modifica a la principal en su conjunto ([*si Juan no está satisfecho con los resultados*], [*no van a aprobar el proyecto*]) (Di Tullio, 2005).<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> En la tradición lingüística hispanista el término más común es el de *oración*. Cláusula puede llegar a ser usado a veces como sinónimo de periodo o de oración compuesta. En este trabajo, se emplea el término cláusula bajo el marco lingüístico funcional, y acorde con la lingüística inglesa, ya que es el término más usado por los estudios de adquisición del lenguaje (Berman y Slobin, 1994).

<sup>4</sup> La coordinación y subordinación son relaciones estructurales que pueden establecerse a nivel de sintagmas o de cláusulas. En este estudio nos limitaremos exclusivamente a las relaciones interclausales.

Los tipos de oraciones compuestas a través de la coordinación no inciden sólo en las copulativas (unidas por conectores coordinantes que enlazan o suman información) y/o adversativas (cuando una de las oraciones contrasta a la siguiente), también las hay de tipo disyuntivas (conectores que presentan dos opciones), distributivas (que distribuyen las acciones), explicativas (cuando una oración explica a la otra), y yuxtapuestas (cuando su único conector es un signo de puntuación, generalmente la coma, el punto y coma y los dos puntos).

La función sintáctica de las cláusulas subordinadas puede verse también a partir del equivalente de la categoría léxica que podrían estar sustituyendo en la complementación de la cláusula principal con la que aparecen. Así tenemos que se pueden clasificar en:

- subordinadas adverbiales: cláusulas que modifican al verbo y que se clasifican de la misma manera que los complementos circunstanciales de la oración simple;
- subordinadas sustantivas: aquellas que cumplen una función sustantiva, como la del sujeto o del objeto del verbo principal;
- subordinadas adjetivales: las que modifican un sustantivo dentro de la cláusula principal, tal y como lo haría un adjetivo.

### **1.1.2. Conectores interclausales dentro del entramado narrativo.**

La percepción e interpretación de los hechos dentro de la narración se complementan de la orientación espacio temporal y locativo, de la descripción y de la evaluación del actuar y comportamiento de los participantes, de la necesidad de establecer planos para que se entiendan las secuencias narrativas

(Bamberg y Marchman, 1991; Schegloff, 1982; Segal y Scott, 1991). El proceso cognitivo de la narración obliga a construir una jerarquía de esquemas mentales, y para lograr la cohesión de la producción narrativa, se depende de las formas lingüísticas que van enlazando las ideas dentro del discurso. A estas formas lingüísticas se les conoce como conectores.

### 1.1.3. Definición y tipología de los conectores interclausales

Para comprender la terminología utilizada en el presente estudio, es necesario definir con claridad conceptos básicos de la gramática española requeridos para la categorización de los elementos de análisis así como para la valoración de las funciones convencionales y no convencionales que dichos elementos presentan en las producciones de los niños y jóvenes participantes.

Se debe precisar la diferencia entre el término *conector* y *conjunción*, a fin de dejar clara la decisión de denominar a los elementos de análisis como conectores.

En este estudio se necesitaba de un término que no fuera ambiguo y que sirviera para englobar los elementos lingüísticos del análisis. De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española (2005) la palabra *conector* se define como la unión y vínculo de una cosa con otra, es decir, el enlace sintáctico que sirve para relacionar dos términos o dos oraciones<sup>5</sup>, ej., las preposiciones y las conjunciones funcionan como conectores gramaticales; un *conector* es una clase de palabra que sirve para establecer relaciones lógicas entre sintagmas u oraciones. Esto lleva a pensar en un mecanismo de cohesión textual, es decir,

---

<sup>5</sup> Recuérdese que en el presente trabajo se usa el término *cláusula* para esta unidad que la RAE llama *oración*.



de conexiones que pueden presentar las cláusulas para engarzarse entre sí, de modo que la unión resultante permita un fluido de información. Montolío (2001, 2010) asegura que este procedimiento de conexión está basado en la utilización de *conectores*. Martínez, Urdaneta y Domínguez (2004) afirman que en toda comunicación es importante exponer la información y expresar si estamos de acuerdo con ella o no, y por qué. Para ello, explicamos causas, añadimos nuestros razonamientos, contrastamos la información de partida y, con mucha frecuencia, concluimos con el sentido que más nos conviene.

Numerosos estudios, como los de Anscombe y Ducrot (1983), Ducrot (1980), Fuentes (1999) y Moeschler (1985), han puesto en evidencia el papel determinante de unos elementos que ponen de manifiesto el tipo de relación que se establece bien entre los diferentes bloques de información (párrafos), bien entre los enunciados, bien entre cláusulas. Se entiende que los conectores funcionan en un discurso como “balizas”<sup>6</sup> que un productor eficaz va distribuyendo a lo largo de su discurso, a fin de que su receptor siga “sin esfuerzos ni dificultades el camino interpretativo trazado” por el emisor (Montolío, 2010, p.175).

La palabra *conector* denota la relación que existe entre dos palabras, dos sintagmas o dos cláusulas, juntándolos o enlazándolos siempre gramaticalmente, aunque a veces signifique contrariedad o separación de sentido entre ellos. Gili Gaya (1972) señala que, en ocasiones, “los conectores no son ya signo de enlace dentro de un periodo, sino que expresan

---

<sup>6</sup> Señal fija o móvil que se pone de marca para indicar lugares peligrosos o para orientación del navegante.

transcripciones o conexiones mentales que van más allá de la oración. Así, [...] ciertos conectores relacionan a veces la oración en que se hallan con el sentido general de lo que se viene diciendo” (p. 326). Tales conectores quedan englobados dentro de lo que denomina “enlaces extra oracionales”. Grijelmo (2007) sostiene que los conectores relacionan, oponen o congenian elementos, o en todo caso subordinan un elemento con otro.

#### ***1.1.3.1. Diversidad de conectores interclausales***

Los conectores pueden unir cláusulas y relacionar párrafos con las cláusulas que preceden, tal y como se muestra en las siguientes ejemplificaciones. Las secuencias conectivas como *además*, *por otra parte*, o simplemente *y*; estas expresiones conectivas introducen información nueva sobre la misma temática. Las denominaciones *por otra parte* y *además* son conectores aditivos que generalizan la adición de un nuevo punto o aspecto que indaga en el mismo texto porque da continuidad a lo dicho anteriormente. Siguiendo con algunos ejemplos de conectores, *pero* es una partícula adversativa que contrasta la información a priori y posterior; esta partícula se considera también como un elemento contra-argumentativo del texto. *Por eso* indica una secuencia conectiva debido a la relación lógico-semántica de la secuencia de cláusulas y a su carácter *consecutivo*. Finalmente, *dado que* se refiere al fenómeno de causa y efecto debido a su perfil de comportamiento *causal*.

La cohesión del texto requiere de una serie de elementos lingüísticos que permitan dar continuidad a la redacción, es decir, los *conectores interclausales* se encargan del tejido discursivo lógico y continuo a través de explicar causas, añadir razonamiento, contratar información y expresar conclusiones. Asimismo, engarzan cláusulas, tanto en proceso de coordinación, es decir, cláusulas básicas que aún mismo nivel establecen una relación lógica, como en un proceso de subordinación, donde se relaciona una cláusula principal con una subordinada. Los conectores no garantizan, a nivel superficial, ni la conexión ni la coherencia de un texto si entre los elementos conectados no es posible establecer una relación lógica.

En el ámbito del desarrollo del lenguaje, resulta interesante conocer cómo es que los niños y jóvenes van dominando el manejo de estos conectores, de manera que puedan coordinar y subordinar sus cláusulas dentro de producciones discursivas más complejas y elaboradas.

## **1.2. Justificación**

En el ámbito del desarrollo del lenguaje infantil existen varios estudios acerca de la evolución lingüística en la edad escolar, es decir, durante el periodo de entre los 6 y los 15 años de edad. De manera general, las investigaciones reportan que durante la etapa preadolescente, alrededor de los 12 años, la mayoría de las áreas del lenguaje maduran hasta hacerse equiparables al lenguaje adulto (Kerswill, 1996; López-Orós y Teberosky, 1998). Sin embargo, al observar el desempeño lingüístico de los niños mayores y adolescentes –entre

los 12 y los 15 años- en el contexto escolar se evidencian áreas en las que el desarrollo parece no haber concluido del todo. Uno de esos aspectos es, precisamente, su capacidad para usar efectivamente los diversos conectores interclausuales en el entretendido de la complejidad sintáctica dentro de producciones narrativas.

En este tipo de tareas discursivas, existe la exigencia de dominar un gran cantidad de recursos lingüísticos, tales como las distintas formas personales de narración -en primera, segunda y tercera persona- y los tiempos verbales utilizados con mayor frecuencia -pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto; también se requiere del dominio de construcciones lingüísticas para la expresión de evaluaciones y estados mentales de los personajes, y para la ubicación de espacios locativos y temporales. Dentro de ese conjunto de requerimientos lingüísticos está, por supuesto, el dominio de la diversidad de conectores para engarzar cláusulas interrelacionadas, a través de la coordinación o la subordinación, que permitan una buena cohesión textual. Es en esto en lo que el presente estudio se centra y limita.

Muchos estudios sobre la adquisición del lenguaje infantil, han centran sus objetivos en el análisis del aumento de la complejidad sintáctica en edades muy tempranas, cuando se manifiesta un desarrollo rápido de la cognición y los niños se vuelven capaces de reportar acontecimientos de su vida diaria, mucho antes de que su lenguaje se vea impactado por la escolarización (Rojas Nieto y Jackson-Maldonado, 2011). Sin embargo, en el inicio de la etapa escolar, los niños, entre los seis y los siete años de edad, se adentran en contextos académicos que les exigen cumplir tareas escolares que requieren de

construcciones gramaticales cada vez más complejas. Por ello, se vuelve interesante el análisis de los cambios y de la evolución de la complejidad sintáctica en el lenguaje de los niños durante la etapa escolar considerada como Educación Básica.

La evaluación de cómo los niños usan un lenguaje complejo en narraciones puede conducir a la identificación de las necesidades lingüísticas que se relacionan con el éxito de los niños en la escuela. Debido a que las demandas lingüísticas durante la temprana etapa escolar cambian del énfasis de aprendiendo *a leer* al de *leyendo para aprender* (Chall, 1983), se espera que los niños incrementen la formulación e integración de lenguaje complejo, (Brisk, 2008; Sawyer, 1992; Menyuk, y Brisk, 2005). Las necesidades del lenguaje escolar también pueden manifestarse como una formulación específica de problemas o errores gramaticales en las tareas de producción del discurso (Gutierrez-Clellen, 1998).

Ha surgido un gran interés en el seguimiento del desarrollo del lenguaje tardío desde hace algunas décadas (Aguilar, 2003; Bamberg 1997; Barriga, 2002; Hess Zimmerman, 2003; Hickmann y Hendriks, 1999; Karmiloff-Smith, 1981; Khorounjaia y Tolchinsky, 2004; entre otros). En la actualidad no sorprenden los análisis sobre muestras del lenguaje de los niños y jóvenes adolescentes (Berman 2004; Nippold, 1998, 2000, 2004). Esta indagación ha permitido observar deferencias trascendentales entre lo que se desarrolla en el lenguaje de los primeros años –identificado como edades tempranas de desarrollo- y lo que se logra en los años posteriores, extendiéndose hasta la adolescencia –etapas tardías del lenguaje- (Karmiloff-Smith, 1984).

Si bien en la producción de los niños pequeños se encuentran balizas gramaticales para una incipiente interconexión de cláusulas, sobre todo los conectores *y*, *que* y *porque* (Barriga, 2002), en la producción de los niños mayores, se presenta la necesidad de utilizar estructuras gramaticales que se ajusten a sus requerimientos escolares. Existen evidencias (Echeverría, 1985; Gili-Gaya, 1972; Gutierrez-Clellen y Hofstetter, 1994; Véliz, 1988; Véliz, Muñoz, y Echeverría, 1985) sobre los cambios significativos en el desarrollo sintáctico en el español, a partir de los 7 años. Loban (1976), Nippold (1998) y Tolchinsky (2004) han demostrado que el desarrollo tardío se caracteriza sintácticamente por la producción de oraciones más complejas y extensas, tanto en la comunicación hablada como en la escrita. Asimismo, es en esta etapa en que aparecen las cláusulas subordinadas adjetivas (Cain, 2003; Cain y Nash, 2011; Colma *et al.*, 2007; Shapiro y Hudson, 1991).

Nippold (2004) asegura que la escolarización, la cultura escrita, la competencia metalingüística, el desarrollo cognitivo y la socialización son factores de desarrollo lingüístico. El lenguaje se torna más complejo y refleja un trabajo cognitivo mucho mayor. Por ello, resulta importante estudiar la evolución de la complejidad sintáctica en el manejo del lenguaje de los niños que cursan la etapa escolar, ya que demuestran dificultades académicas en la mayoría de las tareas que requieren del uso preciso e implícito del lenguaje en oraciones complejas y en párrafos (Gregg, 1991).

Esta investigación realizará un análisis de cómo los niños usan su conocimiento sintáctico dentro del discurso narrativo para el engarzamiento de las oraciones a nivel de la cláusula, a través de valorar distintos tipos de

conectores que usan para coordinar y subordinar cláusulas mientras van construyendo su discurso narrativo.

### **1.3. Objetivos de la investigación**

Por lo expuesto anteriormente, el objetivo general de la presente investigación es analizar la frecuencia y variedad de los tipos de conectores presentes tanto en la coordinación como en la subordinación de cláusulas en muestras narrativas generados por niños de primer grado de primaria (6 años promedio) y de sexto grado (12 años promedio). Dichos resultados se compararan con lo observado en el manejo de conectores dentro de la producción de jóvenes adolescentes que estén cursando el tercer grado de Secundaria (15 años promedio).<sup>7</sup> Se espera que el análisis permita detectar cambios significativos entre las producciones de cada nivel, en cuanto a la forma y función de los conectores empleados que evidencien desarrollo en la formulación de precisión lingüística.

Los objetivos específicos son:

1. Identificar los tipos de conectores que emplean los participantes en la tarea de contar un cuento oralmente, a partir de una historia dada en ilustraciones.

---

<sup>7</sup> En ocasiones se referirá a los participantes de una manera concreta y breve de acuerdo al nivel de escolaridad de cada grupo, es decir, los participantes de primer grado se identificarán como “1° P”, los de sexto grado de primaria como “6° P”, y los de tercer grado de secundaria se los identificará como “3° S”.

2. Establecer los conectores más usados por los participantes a partir de su grado de escolaridad.
3. Comparar esas preferencias de usos entre las producciones de los niños y jóvenes adolescentes.
4. Valorar los cambios en el manejo de los conectores que se observan en los cuentos de los niños mayores, con respecto de lo visto en los cuentos de los niños menores.

Con todo lo anterior, se pretende confirmar si el manejo y la diversidad de conectores evidencian desarrollo en la complejidad sintáctica que logran los participantes a lo largo del periodo de Educación Básica.

#### **1.4. Preguntas de investigación**

A lo largo del trabajo se pretende responder a las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué tipos de conectores son los más usados por los participantes a partir de su grado de escolaridad?

¿Aparecen conectores en la producción de los niños y adolescentes mayores que no se hayan registrado en la producción de los niños menores?

¿Qué función tiene cada conector en la narración de los niños de cada nivel?

¿Se puede observar un manejo más convencional en el uso de los conectores dentro de las narraciones de los participantes de 3° S?



## **1.5. Hipótesis**

1. Los tipos de conectores y sus ocurrencias dependerán del grado del participante.
2. Se observará una pequeña diferencia entre la producción y uso de los conectores de los niños de 1° P y 6° P pero no será significativa.
3. Los jóvenes de 3° S producirán mayor diversidad de conectores a diferencia de los de 6° P y 1° P.
4. Los participantes de 3° S harán un uso más adecuado de los conectores en comparación con los de Primaria.

## 2. Fundamentación teórica

### 2.1. Desarrollo del lenguaje en etapas tardías

El léxico especializado y complejo se expande gradualmente entre los 9 y 12 años, durante la pre-adolescencia, y entre los 13 y los 19 años durante la adolescencia para que, al alcanzar la etapa adulta, la persona que se encuentra adscrita a un programa de educación y asista a una aula escolar entienda y use por lo menos 60 000 palabras diferentes, incluyendo una larga lista de sustantivos abstractos, desarrollo metalingüístico tardío, y la meta cognición, verbos y otros términos utilizados para expresar significados precisos, tales como las conectores adverbiales (Nippold, 2006).

El desarrollo del lenguaje tardío se caracteriza por la importancia de sus logros sintácticos y por las habilidades del lenguaje hablado o escrito necesarias para establecer una comunicación eficiente en un ambiente formal, así como por la flexibilidad de saber cuándo se usan aspectos formales o informales del lenguaje (Nippold, 2004).

Por muchos años se creyó que el desarrollo del lenguaje concluía a los 5 o 6 años de edad cuando el niño ingresaba a la escuela, pero en la actualidad es evidente que el incremento lingüístico es un proceso que ocurre durante la etapa escolar (Cain, 2003; Cain y Nash, 2011; Colma *et al.*, 2007; Gili-Gaya, 1972; Shapiro y Hudson, 1991; Véliz, 1988; Véliz, Muñoz, y Echeverría, 1985), la adolescencia e incluso durante la etapa adulta, lo que muestra que el desarrollo del lenguaje no tiene un punto final (Nippold, 1998).

Durante la etapa escolar, el meta-lenguaje, la cognición, el desarrollo social, la recién adquirida habilidad para leer, el incremento en el saber del mundo y la experiencia son factores que apoyan y promueven el desarrollo del lenguaje tardío.

El desarrollo tardío, que va desde los 6 a los 15 años de edad, evoluciona cuando el niño enfrenta desafíos, dentro del contexto escolar, durante la comunicación oral y escrita en tareas que requieren el uso de discurso expositivo, narrativo y persuasivo (Nippold y Duthie, 2003; Ravid y Schiff, 2004). Con la edad y con el incremento de la maduración cognitiva y social, la conducta lingüística y la reflexión metalingüística se desarrollan ampliamente, así como el conocimiento de los distintos usos del lenguaje en diferentes dominios lingüísticos. La producción de cláusulas complejas se hace evidente cuando el niño manifiesta conocimiento sobre nociones abstractas y relaciones de dependencia (Nippold, 2007).

## **2.2. Desarrollo de la complejidad sintáctica en las etapas tardías**

Retomando las investigaciones previas con respecto a la cantidad de cláusulas producidas por participantes, Southwood y Rusell (2004) compactaron diversos estudios de niños angloparlantes entre 3 y 9 años de edad con el fin de medir y comparar la cantidad de oraciones producidas en cada muestra del lenguaje. Los resultados reflejaron que los niños menores de cinco años producían mayor cantidad de oraciones cuando eran entrevistados por los

investigadores, quienes les formulaban preguntas abiertas, mientras que, por otra parte, los niños mayores de cinco años generaron emisiones más complejas a través de narraciones y del recuento de una historia<sup>8</sup>.

Gutierrez-Clellen y Hoffstetter (1994) han mostrado que con la edad existe un mayor índice de subordinación en los niños de edad preescolar y en los estudiantes de tercer grado, es decir, los niños usan más frases preposicionales en su producción narrativa, y así mismo incrementan, aparentemente, el uso de elementos adverbiales que incitan coherencia textual en sus historias; es decir, sus frases adverbiales y preposicionales indican información adverbial de tiempo, manera y lugar.

El nivel de la complejidad gramatical, según Bartolomé (2007), se ve reflejado en las construcciones de la producción narrativa cuando se analizan la suma total de las palabras en cada oración, los índices de subordinación y de coordinación y la diversidad de conectores empleados para dicha subordinación y coordinación. Sostiene, además, que el aumento de las palabras en las estructuras sintácticas refleja el incremento de la complejidad de las mismas, y al igual que Justice, Bowles, Kaderavek, Ukrainetz, Eisenberg, y Gillam (2006), está de acuerdo en que la producción de la tarea narrativa está ligada completamente al nivel de complejidad gramatical que domina el participante.

---

<sup>8</sup> Desde que el niño inicia su escolarización, a través de su ingreso al pre-escolar, se ve en la necesidad de expresar sus ideas cuando las recuerda y las reporta, a través de contar alguna historia de su interés o cuando relata algún evento u ocurrencia en de gran importancia su vida. Durante la edad escolar el niño continua haciendo uso de ese discurso elaborado en el que el contexto define las estructuras sintácticas que requiere para producir y reproducir una historia (Roth y Speckman, 1989), y a través de los recursos lingüísticos que emplea se puede detectar la complejidad sintáctica de su producción (Wong y Johnston, 2004). En el siguiente apartado (2.1.2) se expondrá a detalle la utilidad del discurso narrativo para el estudio de la complejidad sintáctica y del desarrollo del lenguaje en general.

El niño madura y es mediante este proceso cuando su discurso se torna eficaz y más fluido porque produce oraciones largas y complejas (Coloma et al., 2007; Nippold, 2006).

Por otra parte, Gutierrez-Clellen y Hoffstetter (1994) concuerdan con otras posturas en las que se sostiene que la producción y la cantidad de oraciones y cláusulas complejas dentro del discurso narrativo dependen de la edad del niño: a mayor edad, mayor será la competencia de la sintaxis compleja del discurso durante la escolarización. Estos autores aseguran que los participantes de un relato deben coordinar la información de los eventos anteriores con los posteriores, es decir, el momento del evento con el momento en que la narración se lleva a cabo.

Gummersall y Strong (1999) explican que la producción de oraciones complejas es un proceso que se desarrolla exitosamente sobre todo en el transcurso de la etapa escolar.

La escolarización, de acuerdo con Nippold (2004, 2006), provee a los niños y a los adolescentes de una amplia gama de estructuras sintácticas, como las cláusulas relativas, las cláusulas adverbiales y las cláusulas nominales. Loban (1976), Nippold (1998), Nippold y Duthie (2003) y Scott (1988b) aseguran que existe un incremento gradual en el uso de las cláusulas subordinadas y en los conectores adverbiales de baja frecuencia durante la producción de oraciones más complejas, tanto en el discurso oral como en el escrito.

La complejidad sintáctica, que implica la subordinación y la coordinación de las estructuras clausales, es posible gracias a la ayuda de los conectores

interclausales, que también proveen información gramatical. La cohesión narrativa, por ejemplo, hace referencia a los eventos en relación con su temporalidad y ocurrencia mediante el proceso de la subordinación de cláusulas (Thompson, 1987). Aguado (1989) concuerda con esta postura porque asegura que la subordinación menciona elementos previos constantemente sin perder la cohesión. A diferencia de esta postura, Gutierrez-Clellen y Hofstetter (1994) aseveran que la ocurrencia de la subordinación de cláusulas no es un fenómeno concurrido dentro de las narrativas de los niños de entre 6 y 8 años porque resulta difícil para el niño coordinar el evento de la narración con el momento en que esta se está llevando a cabo; estos autores recaen en la misma conclusión que la mayoría de los investigadores ya mencionados, cuando aseguran que la complejidad sintáctica de la producción se ve reflejada en la habilidad narrativa de los emisores.

Para la investigación que aquí se presenta, ha sido de gran valía revisar estudios que se han llevado a cabo sobre el desarrollo de la complejidad sintáctica, si bien estos se han enfocado a la producción de niños pequeños que se encuentran en una etapa previa a la escolar. No obstante, los resultados de estos trabajos son un buen punto de partida para entender lo que los niños mayores y jóvenes en etapas tardías de desarrollo logran en su lenguaje.

Gutierrez-Clellen y Hofstetter (1994) observaron que los niños de su estudio no usaban demasiadas cláusulas relativas cuando presentaban información referencial compleja, porque cuando lo hacían, producían emisiones ambiguas. Los resultados del estudio aseveran que los niños mayores fueron capaces de procesar referentes múltiples y de diferenciarlos durante la

producción simultánea compleja de la sintaxis para eliminar la ambigüedad de la identidad del referente. Durante este período, los niños también desarrollan mayor competencia en la capacidad de su uso sintáctico estructural (por ejemplo, cláusulas relativas) para eliminar la ambigüedad de identidad de referente, para recapitular la información de fondo (por ejemplo, cláusulas adverbiales), y para proporcionar la coherencia textual de sus historias (por el uso estratégico de los elementos adverbiales). Los grupos más jóvenes evitaron el uso de estructuras sintácticas complejas en sus narraciones y usaron cláusulas adverbiales cuando elaboraron una sola acción narrativa.

Es necesario discutir el trabajo de Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2000) porque aportan información relevante a este estudio con respecto a los hispanohablantes utilizan cláusulas coordinadas.

Serra, et al., (2000) aseguran que las cláusulas coordinadas son las más frecuentes porque su marco sintáctico representa una oración coordinada, aunque su función sea temporal o condicional (*Me preguntas y yo te digo*). También emerge el uso de cláusulas causales a los cuatro años, aunque la partícula *porque* no necesariamente signifique causalidad, sino que puede tener una función adverbial o relativa (*Tengo una muñeca y me gusta mucho* –cuyo significado probablemente es *que me gusta mucho*) (Aparici, 2001). Para observar la complejidad sintáctica y los elementos que la constituyen, como los conectores, se debe recurrir a la toma de muestras espontáneas del lenguaje en las que se pueda analizar dicha complejidad. El relato oral es un esquema formal con contenido lingüístico que va contando una historia a través de un código lingüístico específico. El relato debe respetar un orden establecido que

fomente su plena organización. Existen muchos métodos que permiten la obtención y el análisis de las muestras del lenguaje infantil pero de todos ellos se considera que las tareas narrativas son las más útiles, no solo por la familiaridad que le presentan a los niños, sino también porque evalúan los elementos semánticos y sintácticos de la composición narrativa.

### **2.2.1. El discurso narrativo para observar el desarrollo de la complejidad sintáctica**

La narración es considerada el tipo de discurso más presente en la vida social y cultural del niño y de los hablantes en general (Bassols y Torrent, 1997; Ochs, 2000; Slobin, 1990). Es una habilidad que se sigue desarrollando a lo largo de los años escolares y que se va afinando y depurando a lo largo del tiempo (Aldrich, Tennenbaum, Brooks, Harrison y Sines, 2011; Berman y Slobin, 1994; Hickman y Hendriks, 1999; Nippold, 1998; Strömsqvist y Verhoven, 2004).

Durante los primeros años escolares, los niños muestran una mayor coherencia causal (Gutierrez-Clellen e Iglesias, 1992) y referencia de cohesión en sus narrativas (Gutierrez-Clellen y Heinrichs-Ramos, 1993; Oudega-Campbell, 1985). No se trata sólo de aumento y sofisticación de vocabulario, puesto que la narración requiere de una sucesión de hechos situados en un determinado tiempo y espacio. La producción de narraciones requiere de coordinación, formulación de frases y la representación de las redes complejas proposicionales. Estos aspectos parecen desarrollarse de forma gradual durante



los primeros años escolares. Diversos estudios fundamentan lo anterior porque han observado que el uso de construcciones gramaticales altamente sofisticadas y de estructuras sintácticas de baja frecuencia aumenta gradualmente entre los 6 y los 30 años (Berman y Verhoeven, 2002; Nippold, 2007; Scott, 1988b).

El análisis de las muestras narrativas sugiere que aparecen con frecuencia cláusulas adverbiales, relativas y de nominativo (Nippold y Duthie, 2003) porque es necesario establecer la relación existente entre los personajes entrelazando las ideas y ubicando las acciones en tiempo y espacio. Berman y Slobin (1994) aseguran que el narrador decide qué elementos destacar en su relato y por lo tanto qué formas lingüísticas le convienen más para lograr su cometido.

Como ya se mencionó en otros apartados del presente trabajo, existen muchas razones para sostener que el discurso narrativo se compone de elementos útiles para evaluar el manejo y desarrollo del lenguaje infantil (Bamberg 1997; Barriga 2002, 2003; Berman y Slobin, 1994) y de adolescentes (Berman, 2004; Khorounjaia y Tolchinsky, 2004). El participante plasma en el relato sus emociones, esto hace posible que de la interpretación oral de la misma composición se deriven diferentes versiones (Bamberg y Reilly, 1996; Grosz y Sidner, 1986; Sanders, 1997, entre otros). Los niños producen magníficas historias espontáneamente (Auza y Alarcón, 2012; Feagans y Short 1984; Johnston, 1982). Según Aksu-Koç (1996). Los individuos interpretamos y experimentamos el mundo con base en un denominador común cuando contamos una historia: compartimos un esquema universal que incluye un principio, un conflicto o desarrollo de la acción y un resultado (Aksu-Koç,

1996). Los episodios se organizan de forma jerárquica de acuerdo con la temática de la historia. Segal y Scott (1991) propusieron un modelo mental que consiste de dos aspectos; el primero es local, es decir, se refiere a la secuencia de los eventos y conceptualización de los hechos mientras que el segundo aspecto es global y hace hincapié en la organización, puntos de vista, intención del participante y organización temática de acuerdo con esquemas mentales. El uso de conectores interclausales ayuda a construir tanto la secuencia de eventos como los modelos mentales más globales. La subordinación de cláusulas dependientes e independientes dentro de la narración permite ver los componentes lingüísticos del discurso (Nippold, 2006) y las estrategias pragmáticas presentes (Botting, 2002) que proporcionan patrones léxicos y sintácticos (Gillam y Johnston, 1992).

El incremento en el uso de frases preposicionales, como los elementos circunstanciales, sugieren que los niños codifican cada vez más información sobre el tiempo, lugar, cantidad, o la manera en los eventos de su narrativa, por lo que sus relatos semánticamente se vuelven más complejos (Gutierrez-Clellen y Hoffstetter, 1994). Los niños necesitan desarrollar la capacidad de utilizar una sintaxis compleja para establecer la coherencia narrativa. De ahí se deriva la importancia de la subordinación como un dispositivo cohesivo y como un indicador de la competencia narrativa. Existe evidencia de que dicha progresión también ocurre en la adquisición de cohesión referencial. Investigaciones recientes han demostrado que en tercer grado o alrededor de los 8 años las historias de los niños hispanos tienden a incluir acciones más narrativas y causas de estado mental que las de los niños de edad preescolar (Gutierrez-

Clellen e Iglesias, 1992), y durante los 12 años su producción narrativa exhibe mayor coherencia temporal y causal (Bocaz, 1986; 1993).

De ahí que resulte interesante analizar dichos conectores dentro de la producción narrativa de los niños en etapas escolares.

### 3. Metodología

#### 3.1. Participantes

Las muestras narrativas del presente estudio fueron tomadas de 36 participantes: 12 niños de primer grado de primaria (6 niñas y 6 niños), de 6-7 años; 12 niños de sexto grado de primaria (6 niñas y 6 niños), de 11-12 años, y 12 jóvenes de tercer grado de secundaria (6 mujeres y 6 hombres), de 14-15 años. Todos estudiaban tanto en escuelas públicas urbanas y céntricas de la Cd. de Santiago de Querétaro, México. Los participantes formaban parte de una investigación mayor (36 niños y jóvenes de cada nivel), en la que habían sido seleccionados a partir de sus resultados en la última prueba ENLACE (ubicados en la categoría de desempeño Bueno y Muy Bueno). El nivel socioeconómico de los participantes se considera medio/ medio bajo.

Para conformar el grupo de los doce jóvenes de tercer grado de secundaria que forman parte de la presente investigación, se recurrió a una selección aleatoria del total de los 36 participantes del proyecto general. Sin embargo, en el caso de los niños de primaria, se seleccionó a los doce participantes de cada grado, 1º y 6º, cuyas muestras narrativas se encontraban alrededor de la media de producción total de cláusulas. Esta decisión fue tomada debido a que el número total de las cláusulas encontradas en las narraciones de los 36 niños de cada nivel dentro del proyecto base, variaba considerablemente<sup>9</sup>. Por estas razones, la selección de los niños de 1º y 6º grados de primaria fue más cuidada.

---

<sup>9</sup> El rango de cláusulas producidas por los 36 participantes de 1º P es 22-148; el de los 36 participantes de 6º P es de 20-123.

### **3.2. Tarea de producción**

La muestra consistió de monólogos narrativos recolectados a través de una tarea en la que se muestra una historia contada a través de ilustraciones y sin texto alguno (Berman y Slobin, 1994). Los participantes observaron la secuencia de las imágenes del libro titulado *One Frog too many* (Mayer y Mayer, 1975), de principio a fin, y una vez que se consideraban listos, contaron verbalmente la historia.

La recogida de muestras se realizó directamente en las escuelas que colaboraron en este estudio. Las sesiones de trabajo con cada participante se llevaron a cabo en un aula que se adecuó para dichos fines o en la biblioteca de la escuela. Se grabaron las producciones de los participantes tanto de manera visual como auditiva.

### **3.3. Transcripción de las muestras**

Las transcripciones de los cuentos producidos por los niños se llevaron a cabo siguiendo la propuesta de Berman y Slobin (1994: 657-664). Así, la unidad básica de análisis fue la cláusula. Los autores han definido a la cláusula como cualquier unidad que contenga un predicado unificado, esto es, un predicado que expresa una sola situación, ya sea actividad, evento o estado. En esta definición se incluyen predicados constituidos por verbos finitos o no finitos, así como adjetivos predicativos o predicados nominales que evidencian un verbo copulativo elidido.

Esta definición se completa con la propuesta de Tallerman (1998) y Aissen (2006): cada unidad que tiene un núcleo predicativo (un predicado y sus argumentos) con una especificación de tiempo/aspecto/modo y una especificación de polaridad (positivo/negativo). Opcionalmente, la cláusula puede contener adjuntos de varios tipos (frases adverbiales y/o preposicionales funcionando como modificadores, o frases adjetivales y verbales funcionando como predicados secundarios).

Berman y Slobin (1994) eligieron la cláusula como la mínima unidad para determinar la manera de representar la producción oral de manera escrita. Su elección se basó en el hecho de que la cláusula está más lingüísticamente estructurada que un enunciado, que es más bien una unidad conductual (Berman y Slobin 1994: 26), y al mismo tiempo, está menos determinada por criterios sintácticos –más bien semánticos- que la oración. En este sentido, el concepto de cláusula que aquí se maneja está cercano al de proposición. Para los fines de la presente investigación el trabajo con cláusulas era lo más conveniente para el análisis de los conectores.

Las grabaciones de las muestras de la tarea narrativa se transcribieron palabra por palabra para poder analizarlas de manera detallada, luego se dividieron en cláusulas, cuidando de manera detallada la reproducción discursiva.

Para la preparación de las bases de datos, se registraron, analizaron y clasificaron los diversos conectores encontrados en las oraciones coordinadas y subordinadas con la finalidad de darle conteo a toda la muestra.

Las transcripciones se revisaron y analizaron en más de una ocasión, por dos escuchas, y bajo la revisión de un tercero.

### 3.3.1. Codificación

Cada cláusula fue analizada por su estructura de constituyentes clausales: cláusulas relativas, nominales, de infinitivo y adverbiales.

1. Por cláusula relativa se tomó la oración incrustada que modifica una frase nominal. Las cláusulas relativas se pueden posicionar modificando el núcleo del sujeto (el hombre *que estaba tocando la flauta* se fue) o el núcleo del objeto (la niña vio al hombre *que mató al sapo*).
2. Por cláusula nominal se tomó a la que funcionaba como una frase nominal dentro de la cláusula principal. Los nominales pueden aparecer en el sujeto (*lo que vio* fue un sapo) o en la posición de objeto (se dio cuenta de *que el sapo escapó*; los padres le dijeron al chico *que se fuera a su cuarto*).
3. Las cláusulas de infinitivo son cláusulas insertadas con verbos infinitivos (él se estaba arreglando *para ir a la cena*).
4. Las cláusulas adverbiales son cláusulas incrustadas que proveen información acerca del tiempo, propósitos, razón, lugar o manera (*cuando el niño vio el sapo*, éste se enojó)

### 3.4. Análisis

Las cláusulas se enumeraron y clasificaron independientemente de que fueran enunciaciones coordinadas o subordinadas. Se realizó un conteo general de

todas las cláusulas producidas, de la ocurrencia y tipos de conectores presentes en dichas muestras. Se promediaron los resultados y se destacaron los porcentajes obtenidos.

Los datos estadísticos presentes en las tablas de este estudio se obtuvieron cuantificando cantidades absolutas de tipos de conectores y ocurrencias de los mismos. Los porcentajes totales de las tablas proveen información de los usos convencionales y no convencionales de los distintos conectores que emplean niños y jóvenes durante este periodo de la etapa escolar. Los datos se analizaron tanto cuantitativa como cualitativamente.

El análisis cuantitativo se refiere a las diferencias existentes entre las muestras narrativas de los tres grupos escolares observados.

La categorización de los conectores se ajusta a la propuesta en *Clasificación de conectores interclausales* en la *Tabla 1. Listado, definición y ejemplos de la clasificación de conectores*. Se establecen 17 tipos de conectores;

5 conectores funcionan para relaciones de coordinación:

1) copulativos, 2) adversativos, 3) disyuntivos) 4) distributivos 5) ilativos

Y 12 conectores para las relaciones de subordinación:

6) causales, 7) comparativos, 8) completivos, 9) concesivos, 10) condicionales, 11) continuativos, 12) consecutivos, 13) finales, 14) temporales, 15) locativos, 16) modales, y 17) relativos.



La siguiente Tabla 1. *Categoría, definición y ejemplos de la clasificación de conectores* muestra los conectores textuales que Grijelmo (2007) enlistó y clasificó en español.

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Ejemplos</b>
Copulativa	Conector que coordina aditivamente una oración con otra, encadena oraciones (secuencia lógica).	<i>Ni</i> la miel <i>ni</i> las abejas me gustan mucho; Sigue hablando mal de tu coche, ponle un precio caro y a ver cómo lo vendes.
Adversativa	Denota oposición o diferencia entre la frase que precede y la que sigue, relaciona una idea positiva a una negativa.	Nerea es muy lista <i>pero</i> no sabe trabajar bien; Te invité a venir <i>pero</i> no aceptaste
Disyuntiva	Los conectores disyuntivos unen palabras y oraciones en las que se da una oposición que conduce a optar, a elegir o a excluir.	<i>O</i> vienes de Islandia <i>o</i> voy yo a buscarte; Yo me quedo con la casa <i>o</i> con el coche.
Distributiva	Sirve para referirse alternativamente a las palabras afectadas por ellas en este caso no se aprecia una posición entre una parte y otra, sino alternancia y equilibrio.	<i>Ya</i> me diga una cosa, <i>ya</i> me diga la otra, no pienso creerle; Hará una gran carrera, <i>bien</i> sea el primero <i>bien</i> sea el segundo.
Ilativa	Enuncia una ilación, explicación o consecuencia en relación con lo que anteriormente se ha manifestado.	No tengo dinero, <i>por lo tanto</i> , no puedo ir al cine.
Causal	Enlaza una oración principal que ha sucedido por causa de lo que se cuenta en la oración subordinada	Fui a ver esa película <i>porque</i> me dijiste que salía Brad Pitt.
Comparativa	Compara la igualdad, inferioridad o superioridad respecto a la preposición principal.	Lo atrae el sabor del peligro <i>como</i> a otros la baraja o la música.
Completiva	Conecta la oración principal con otra que hace las funciones propias de un sustantivo (sujeto, complemento directo)	Le pregunté si iría al cine (complemento directo); Me gustaría <i>que</i> viniera al cine (sujeto).

Concesiva	Señala una consecuencia no esperada ni deseada, o menos lógica que las anteriores, una complicación más que una implicación, que no impide el cumplimiento de la preposición principal.	No te he mentado, <i>aunque</i> tenía ganas de hacerlo.
Condicional	Necesidad de que se verifique alguna circunstancia. La idea principal necesita la idea secundaria para convertirse en real, y necesita de conector condicional también.	Te perdonare <i>si</i> me invitas a la actuación de los Rolling.
Continuativa	Son aquellas conjunciones que habilitan a proseguir el discurso.	Espero me hayan comprendido, <i>pues</i> creo haberlo explicado bien.
Consecutiva	Une oraciones en las cuales una es el resultado de la otra.	Lo haré, <i>pues</i> se lo he prometido.
Final	Conector que denota el fin u objeto de lo manifestado en la oración principal.	Fui a ver esa película <i>para que</i> por fin me gustase Brad Pitt, y resulta que no aparece.
Temporal	Establecen entre dos oraciones una relación de tiempo.	Su padre murió <i>cuando</i> la guerra.
Locativas	Introducen proposiciones que señalan el lugar donde se realiza lo indicado en la oración principal.	Dormí <i>donde</i> pude aquella noche.
Modal	Introducen proposiciones que señalan la manera como se realiza lo indicado en la oración principal.	Lo hizo <i>como</i> pudo.
Relativo	Encabeza oraciones subordinadas con antecedente explícito o implícito, y puede referirse tanto a personas como a cosas.	Encontré a un veterano <i>que</i> me dio consejos.

**Tabla 1. Listado, definición y ejemplos de la clasificación de conectores.**

El procesamiento estadístico se obtuvo al cuantificar cantidades absolutas, calculando porcentajes, las medias, la desviación estándar y el rango de los datos.

## 4. Descripción de resultados y discusión

En primera instancia se abordará el análisis cuantitativo para proseguir posteriormente con el cualitativo en la segunda sección de este apartado. Para poder responder a las preguntas de investigación *¿Qué función tiene cada conector en la narración de los niños de cada nivel?* y *¿Se puede observar un manejo más convencional en el uso de los conectores dentro de la narraciones de los participantes de 3º S?*, la sección de funciones de conectores y la de manejo convencional de conectores mostrarán, respectivamente, ejemplos tomados de las muestras narrativas analizadas. En las secciones 4.3 y 4.4, se verán a fondo las similitudes y diferencias de los tipos de conectores registrados en cada grupo, además se evidenciará el uso de la coordinación y subordinación en las presentes narraciones.

### 4.1. Análisis cuantitativo<sup>10</sup>

Se pueden observar en la Tabla 2 distintas especificaciones de los grupos participantes con relación a la media, la desviación estándar y rango en la producción de cláusulas y de conectores con respecto de los promedios generales del conjunto de los datos cuantitativos.

---

<sup>10</sup> Para corroborar la normalidad de los datos y poder analizar las varianzas de la muestra se aplicó una prueba ANOVA. Los resultados del ANOVA mostraron que sí existe una diferencia significativa entre el promedio total del número de cláusulas con conectores producidas por los tres grupos porque  $f(2,33) = 9.87$ ;  $p < 0.05$ . Así mismo, existe una diferencia significativa entre el promedio total del número de cláusulas producidas por los tres grupos porque  $f(2,33) = 6.24$ ;  $p < 0.05$ . También hay una diferencia significativa entre el promedio total de tipos de conectores producidos por los tres grupos porque  $f(2,33) = 6.96$ ;  $p < 0.05$ . No fue necesario normalizar los datos de la muestra ya que las varianzas son homogéneas y, por lo tanto, estos datos ya eran normales.

Los jóvenes adolescentes de 3°S produjeron en su totalidad más cláusulas que los demás participantes, con un promedio de 77.75 cláusulas por cuento. También cabe destacar que los de 1° P produjeron más cláusulas que los de 6°P, con promedio de 55.83 y 51.5, respectivamente. Además, se observa que los de 1°P produjeron el valor mínimo (34) mientras que los de 3°S produjeron el valor máximo (129).

Grado Escolar	Estadística	Total de cláusulas	Total de cláusulas con conector	Tipos de Conectores empleados
1° P	Media	55.83	13.25	5.33
	Desviación Estándar	19.68	5.76	1.92
	Rango	Min. 34 máx. 93	Min. 5 máx. 24	min. 3 máx. 8
	Totales	670	159	64 ocurrencias
6° P	Media	51.5	15.8	6
	Desviación Estándar	3.30	5.35	1.95
	Rango	Min. 47 máx. 57	Min. 7 máx. 25	min. 2 máx. 10
	Totales	618	189	72 ocurrencias
3° S	Media	77.75	27.92	8.25
	Desviación Estándar	25.46	11.99	1.87
	Rango	Min. 45 máx. 129	min. 10 máx. 61	min. 4 máx. 11
	Totales	933	335	99 ocurrencias

**Tabla 2. Media, desviación estándar y rango con respecto al total de cláusulas, tipos y ocurrencias de conectores en las 12 producciones de cada grupo.**

Las desviaciones estándar de la producción de los 12 participantes de 1° P y de la de los 12 participantes de 6°P son muy similares en cuanto al total de cláusulas con conectores (5.35 y 5.76) y en cuanto a tipos de conectores empleados (1.95 y 1.92). A su vez, estos resultados difieren mucho de lo encontrado en la producción de los de los jóvenes de 3°S (11.99 y 1.87), esto

quiere decir que entre 1ºP y 6ºP no se observan muchos cambios en la aparición y tipología de conectores en comparación con los de 3ºS.

Los valores del total de cláusulas con conector fueron más parejos, mostrando que los valores mínimos corresponden a los de 1ºP (min. 10 máx. 61) y que los valores mayores se encuentran en la producción de los 3ºS (min. 5 máx. 24). De la misma manera, esa jerarquía de valores aplica para los tipos de conectores empleados.

Grado de escolaridad	1º lugar de Conectores con mayor frecuencia	2º lugar de Conectores con mayor frecuencia	3º lugar de Conectores con mayor frecuencia	4º lugar de Conectores con mayor frecuencia
1º P	Para relación Copulativa 30.82	Para relación Adversativa 15.09	Para relación Causal y Completiva 13.84 13.21	Para relación Consecutiva 11.32
6º P	Para relación Completiva 21.69	Para relación Temporal 19.58	Para relación Adversativa Y Causal 14.81 14.81	Para cláusulas de Relativo 12.70
3º S	Para relación Completiva 19.70	Para relación Temporal 19.40	Para relación Causal 13.73	Para cláusulas de Relativo 11.94

**Tabla 3. Orden de aparición por mayor frecuencia de los conectores interclausales.**

La Tabla 3 responde a la primera pregunta de investigación mostrando que los conectores que introducen cláusulas subordinadas completivas son los más usados por los de 3ºS, con un porcentaje de 19.70, en relación con el total de cláusulas que presentaron conectores. Pero en la producción de los de 6ºP, este tipo de conectores alcanza un 21.69 por ciento del total de cláusulas que contenían conectores. Los conectores que introducen cláusulas subordinadas completivas requieren de la presencia de un pronombre relativo;

probablemente por esto los de 1ºP produjeron en sus narraciones pocas cláusulas de este tipo en comparación con los de 6ºP y 3ºS.

Ejemplo de cláusula completiva:

3 y ve

**que** la ranita – mayor por fin acepta a la ranita pequeña.

[Narrador hombre – tercer grado de secundaria]

A diferencia de los demás participantes, los niños de 1ºP produjeron en su mayoría conectores copulativos, siendo 30.81 el porcentaje con respecto a la frecuencia en que aparecen los conectores más usados en el total de las cláusulas (incluidos los conectores poco frecuentes y los que no aparecen). Los conectores copulativos son aquellos que permiten unir de una manera muy general distintos elementos que se encuentran en un mismo nivel, por ejemplo, cuando los elementos deben aparecer a la vez y conjuntamente para que la oración se lleve a cabo; otras veces se da una simple sucesión y cada elemento es bastante independiente.

En esta primera mirada cuantitativa de los conectores más usados por los participantes de cada nivel, destaca el hecho de que los niños más pequeños, los de 1ºP, usen principalmente conectores coordinantes, para relaciones copulativas y adversativas. En cambio, los niños mayores, los de 6ºP, así como los jóvenes de 3ºS, usan más conectores subordinantes.

La segunda categoría con más ocurrencias en la producción de los niños de 6ºP y de los jóvenes de 3ºS fue la de los conectores temporales, pues tanto

los (19.40 y 19.57 respectivamente). Los niños de 1ºP también usaron este tipo de conectores, pero no destacaron en su producción.

Ejemplos de cláusulas temporales:

4 *ya iban llegando*  
**cuando** *la tortuga se despertó*  
[Narrador mujer – primer grado de primaria]

5 *se fue muy triste a su casa llorando*  
**mientras** *los otros dos animales Ø muy enojados también con la rana grande*  
[Narrador hombre – sexto grado de primaria]

6 *y le dijo que se quedara*  
**mientras** *los demás se iban a divertir*  
[Narrador mujer – tercer grado de secundaria]

Resulta interesante que los jóvenes adolescentes de 3ºS produjeron más cláusulas de este tipo en comparación con los de 6ºP y 1ºP.

Pero, nuevamente los niños de 1ºP difieren de estos porcentajes pues ellos posicionaron a los conectores adversativos en segundo lugar, con un 15.09 por ciento con relación a las cláusulas en que aparecen conectores.

Ejemplo de cláusula adversativa:

7 *Que el perro y la tortuga se ponen felices*  
**pero** *la rana no Ø*  
[Narrador hombre – primer grado de primaria]

Siguiendo con la tabla de posiciones, en tercer lugar se encuentran los conectores de tipo causal, sin diferencias entre lo registrado en la producción

de todos los participantes, sin diferencias por grados escolares. Como se ve en la Tabla 3, los porcentajes del uso de conectores causales son muy parejos.

Ejemplo de cláusula causal:

8 *y a la vez Ø triste*

*por lo que acaba de suceder.*

[Narrador hombre – tercer grado de secundaria]

9 *y decidieron salir*

*porque eso era grosero.*

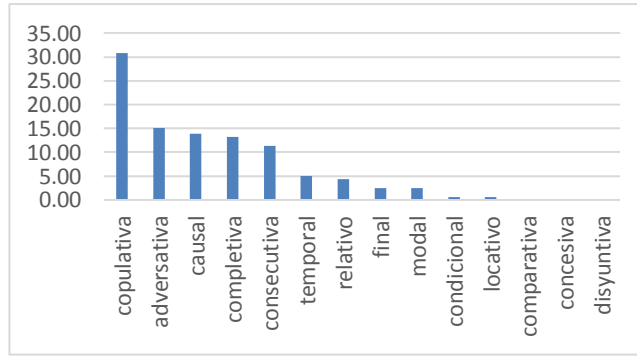
[Narrador mujer – tercer grado de secundaria]

Los conectores causales indican causa de algún hecho producido e introducen a su vez la consecuencia de dicha acción.

Además de los conectores causales, los de 6°S produjeron la misma cantidad de conectores adversativos arrojando porcentajes idénticos (14.81). A su vez, los de 1°P, además de los conectores causales, posicionan en esta misma casilla a los conectores de tipo completivos. Los conectores adversativos dan lugar a una relación coordinativa de oposición y se usan para oponerse a alguna conclusión que pudiera sacarse en un primer plano. En cambio, los conectores completivos son subordinantes.

Para apreciar los porcentajes de los tipos y ocurrencias de los conectores coordinantes y subordinantes por grado escolar, a continuación se presentan gráficos de barra en los que se posicionan los tipos de conectores en el mismo orden para que se puedan apreciar con claridad las diferencias entre los tres grupos de participantes. Los porcentajes de los conectores en la producción de los de 6°P y 3°S se parecen y difieren bastante de los porcentajes de los conectores registrados en la producción de los de 1°P.

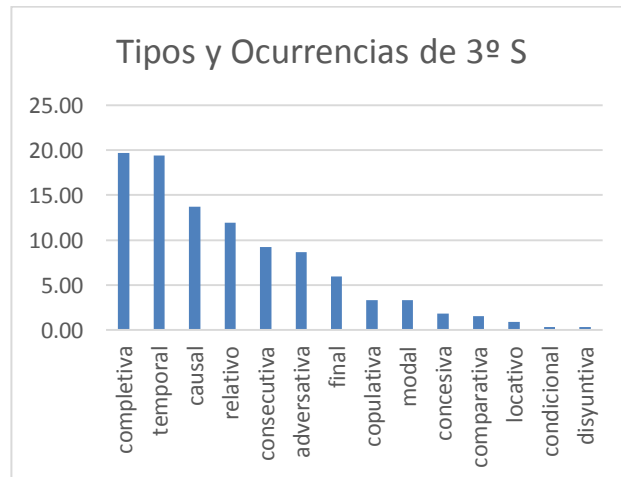




**Grafico 1. Porcentajes de los tipos y ocurrencias de conectores en el total de clausulas con conectores de la muestra de 1ºP.**



**Grafico 2. Porcentajes de los tipos y ocurrencias de conectores en el total de clausulas con conectores de la muestra de 6ºP.**



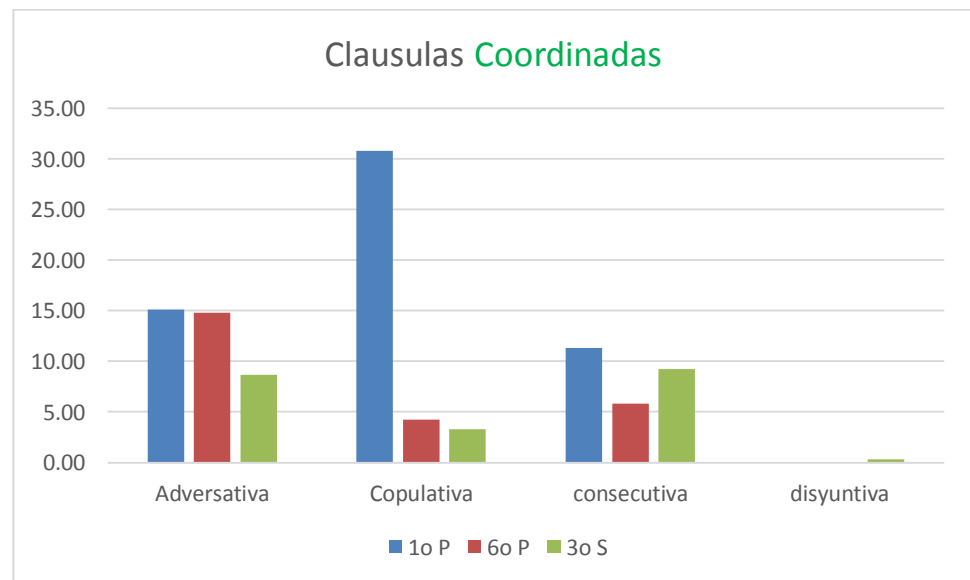
**Grafico 3. Porcentajes de los tipos y ocurrencias de conectores en el total de cláusulas con conectores en las muestras de 3ºS.**

Los datos del primer gráfico muestran que los niños de 1º P comienzan por coordinar cláusulas empleando muy pocos conectores en repetidas ocasiones, siendo éstos, en su mayoría, de naturaleza meramente copulativa y adversativa. Los resultados llevan a pensar que conforme van avanzando los niños, en cuanto al grado escolar, van dominando la subordinación y logran perfeccionar sus estrategias para entrelazar ideas entre sí. En primera instancia los de 1ºP produjeron conectores copulativos (30.81) y en segunda conectores adversativos (15.09), en tercer lugar se encuentran los conectores causales (13.83) y en cuarto los completivos (13.20), perteneciendo las dos primeras categorías a los conectores coordinantes y las dos últimas a conectores subordinantes.

En el segundo gráfico de barras se muestra los porcentajes de los de 6ºP en los que destacan, en primer lugar, los conectores completivos (21.69), luego los temporales (19.57), después los adversativos y causales (14.81) y por último los relativos (12.69), siendo todos estos conectores subordinantes a excepción de los adversativos, que son coordinantes. Al igual que los de 3ºS, los de 6ºP posicionaron a los conectores completivos en primer lugar, a los temporales en segundo lugar y a los causales en tercero. En tercer lugar, precisamente, se encuentran dos conectores empatados, es decir, los adversativos y causales.

Con relación a la coordinación, los de 6ºP al igual que los de 1ºP sí produjeron un alto porcentaje de conectores coordinantes de tipo adversativo, pero no así copulativos, que sólo se presentaron con un porcentaje de 4.23 en la producción de los de 6ºP.

El tercer gráfico desglosa detalladamente los porcentajes arrojados por los de 3° S en los que queda claro que los porcentajes más altos pertenecen a los conectores subordinantes, enlistando en primer lugar las completivas (19.70), siguiendo con las temporales (19.40), posteriormente con las causales (13.73) y por último con las de relativo (11.94). Este grado escolar usó los conectores coordinantes muy poco: conectores adversativos (08.65) y copulativos (03.28). Aquí se encuentra una de las grandes diferencias con lo visto en la producción de los de 1°P, lo que sostiene el hecho de que conforme se avanza en la edad y en nivel escolar, los productores recurren más a la subordinación que a la coordinación, al menos en el discurso narrativo.



**Grafico 4. Clásulas coordinadas en la producción de cada grado escolar.**

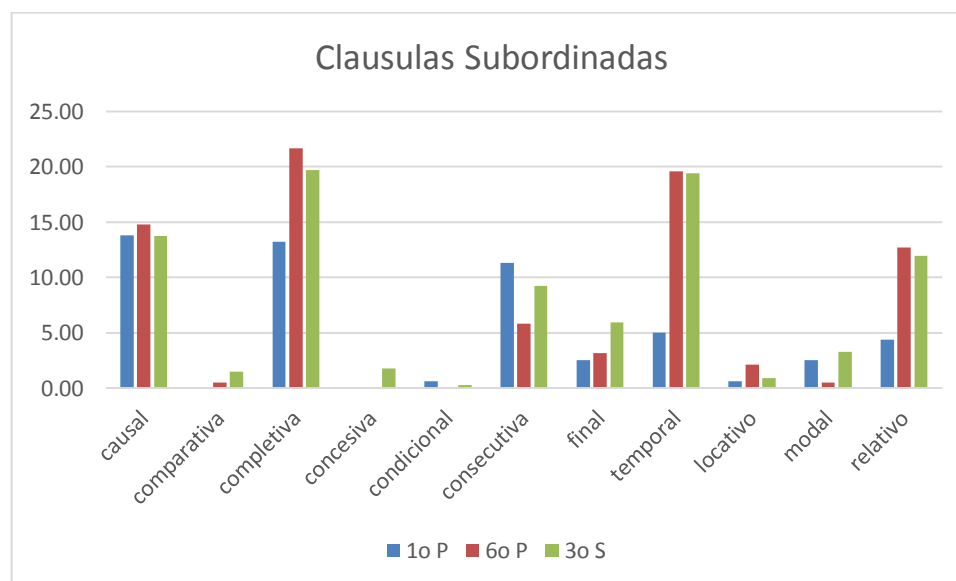
En el Grafico 4 se observa que los niños de 1°P produjeron en su mayoría cláusulas con conectores adversativos y copulativos. Esto puede

indicar que son las más fáciles de entender y usar en las primeras etapas de escolarización, al querer entrelazar ideas en un contexto narrativo.

GRADO	Conector que introduce clausula de tipo ...			
	Adversativa	Copulativa	Consecutiva	Disyuntiva
1° P	15.09	30.82	11.32	0
6° P	14.81	4.23	5.82	0
3° S	8.66	3.28	9.25	0.30

**Tabla 4. Conector que introduce clausula de tipo adversativa, copulativa, consecutiva y disyuntiva (véase Gráfico 5).**

En cuanto al uso de conectores para relaciones coordinadas adversativas, en la Tabla 4 destaca el hecho que existen pocas diferencias entre los usos de 1°P y los de 6°P, en comparación con lo registrado en la producción de los de 3°S. En dicha tabla se aprecia claramente que los porcentajes de las cláusulas adversativas y disyuntivas de los de niños de 6°P (14.8148148 / 0) y de los niños de 1°P (15.0943396 / 0) son muy similares, pero en el caso de las copulativas, los resultados entre los de 6° P (4.23280423) y 1° P (30.8176101) difieren lo mismo que con los porcentajes de las consecutivas siendo 6°P (5.82010582) y 1°P (11.3207547).



**Gráfico 5. Cláusulas registradas que subordinan de acuerdo al grado escolar.**

En el caso de los jóvenes adolescentes de 3°S se esperaba que produjeran los porcentajes más altos con respecto a los conectores subordinantes en comparación con las cláusulas producidas por los otros dos grupos de participantes, pero sorpresivamente, fueron los niños de 6°P quienes encabezaron la lista de esta categoría. Los porcentajes de las cláusulas completivas, por ejemplo, fueron de un 21.69 para los de 6°P siendo el porcentaje más alto, de un 19.58 para las temporales, de 14.81 para las causales y de 12.70 para las de relativo, pasando siempre por encima de los porcentajes de los demás grados escolares.

GRADO	Conector que introduce cláusula de tipo ...			
	Completiva	Temporal	Causal	Relativo
1° P	13.21	5.03	13.84	4.40
6° P	21.69	19.58	14.81	12.70
3° S	19.70	19.40	13.73	11.94

**Tabla 5. Conector que introduce cláusula de tipo completiva, temporal, causal y relativo (véase el Gráfico 5).**

En la tabla anterior se puede apreciar que las cláusulas completivas encabezan el listado de las cláusulas subordinantes más comunes producidas tanto por los de 3°S como por los de 6° y 1° de P, que les preceden las temporales, luego las causales y finalmente las de tipo relativo.

Los niños de 1°P no pueden establecer aún bien todas las posibles relaciones que hasta aquí se han analizado, ya que no alcanzan a comprender que existe una jerarquía gramatical que genera una dependencia entre los elementos que se encuentran regidos o sometidos por los conectores subordinantes, tal y como sí lo hacen los jóvenes adolescentes de 3°S.

Los resultados que aquí se muestran corroboran la idea de que las diferencias entre los de 3° S y los de 6°P son mínimas, pero que sí existen. Los resultados de los jóvenes de 3°S difieren bastante a los de 1°P en cuanto a subordinación se refiere. Los adolescentes de 3°S recurren más al proceso de subordinación que al de coordinación y utilizan una variedad más amplia de conectores. Los de 1°P pueden subordinar oraciones utilizando una limitada variedad de conectores y estos pocos conectores cumplen diversas funciones.

Para detectar la función de cada conector dentro de las producciones narrativas dependiendo el nivel de escolaridad, es necesario destacar los conectores en la producción de los niños de 6°P y en la de los adolescentes de 3°S que no se hayan registrado en la producción de los niños de 1°P. Se necesita observar también el manejo convencional del uso de los conectores que aparecen en las muestras del lenguaje de los jóvenes de 3°S para compararlos con los de los niños de primaria con el fin de evidenciar el uso común de los conectores interclausales.

#### **4.2. Análisis cualitativo<sup>11</sup>**

Retomando el último gráfico de la sección anterior, el Gráfico 5, se puede apreciar que, a diferencia de los jóvenes de 3°S, los niños de 1°P no produjeron cláusulas con conectores de tipo comparativo ni concesivo, como tampoco produjeron cláusulas coordinantes disyuntivas.

---

<sup>11</sup> Para un mejor entendimiento del análisis de la muestra cabe recordar que se analizaron tanto los usos convencionales como los no convencionales, es decir, a partir del uso propio de cada niño de ciertos conectores.

A pesar de que los niños de primaria producen en primera instancia cláusulas coordinantes, en ninguna narración presente en esta investigación se logró registrar una sola cláusula disyuntiva dentro de las muestras narrativas de los niños de 1° ni 6°P. Solamente se encontró un ejemplo de esta cláusula en la producción de un joven adolescente de 3°S.

Como ya se mencionó previamente, no existe mucha diferencia entre los porcentajes arrojados por los niños de 1°P y los de 6°P ya que su desarrollo lingüístico y capacidad para poder dar seguimiento al entrelazamiento de ideas es muy similar, pues es hasta que están por concluir el tercer grado de secundaria –educación básica- que logran subordinar con una mayor diversidad de conectores y funciones. En el caso de las cláusulas comparativas, los niños de 6°P sí las utilizaron mientras que los de 1°P; pero apenas se registró un 0.52910053% en la producción de los de 6°P.

Las siguientes tablas despliegan el tipo de conector interclausal de acuerdo con su clasificación general y los conectores que emplearon los participantes de acuerdo con su grado de escolaridad.

Tipo de conector	Grado escolar		
	1° P	6° P	3° S
1. Adversativo	<i>pero, y, pero entonces</i>	<i>Pero, y</i>	<i>pero, y, más, sin embargo</i>
2. Copulativo	<i>y, y también, y entonces</i>	<i>Y</i>	<i>Y</i>
3. Consecutivo	<i>que, y que, como, y, y de eso</i>	<i>que, y por eso, por eso, como, y, así que</i>	<i>que, como, y, así que</i>
4. Disyuntivo			<i>Sino</i>

**Tabla 6. Tipos de conectores registrados que coordinan.**

La Tabla 6 enlista sólo los conectores que coordinan y se puede apreciar que efectivamente los niños de 1°P produjeron cláusulas copulativas haciendo uso de una mayor variedad de conectores interclausales que los participantes de 6°P y de 3°S, mientras que en la siguiente tabla se encuentran desglosados los tipos de conectores registrados con los cuales los de 1° P, 6° P y 3° S subordinaron.

Tipo de Conector	1° P	6° P	3° S
	1. Causal	<i>porque, de que, y que, de, como, y, y de que, y ahora que, que</i>	<i>por, por lo que, porque, puesto que, y como, de que, pues, como, porque como, por qué, y, que</i>
2. Comparativa	<i>como, que, de que</i>	<i>como, que, de que, como que</i>	<i>como, que, de que</i>
3. 3Completiva	<i>que, de que, y que, como, a, quien, que como que</i>	<i>que, de que, lo que, como, a, a que</i>	<i>que, de que, y que, lo que, de lo que, como, a, quien</i>
4. Concesiva	<i>Que</i>	<i>Que</i>	<i>aunque, a pesar de, que</i>
5. Condicional	<i>Si</i>		<i>Si</i>
6. Consecutiva	<i>que, y que, como, y, y de eso</i>	<i>que, y por eso, por eso, como, y, así que</i>	<i>que, como, y, así que</i>
7. Final	<i>a, para que, de, que</i>	<i>a, para, para que, por, que</i>	<i>a, para, para que, de, por, que</i>
8. Temporal	<i>cuando, y cuando, hasta que, que, y luego cuando</i>	<i>al, mientras, cuando, y cuando, hasta que, antes de que, mientras en lo que,</i>	<i>al, mientras, y mientras, cuando, y cuando, mientras que, y al, hasta que, que</i>



		<i>que</i>	
9. Locativa	<i>donde</i>	<i>hasta donde, a donde, por donde</i>	<i>Donde</i>
10. Modal	<i>como, que, hasta que</i>	<i>como, sin que, que, hasta que</i>	<i>como , sin , que , hasta que</i>
11. Relativo	<i>que, de, quien</i>	<i>que, a que, el que</i>	<i>que, cuyo, en lo que, de, de lo que, quien, al que</i>

**Tabla 7. Tipos de conectores registrados que subordinan.**

Por otra parte, en la Tabla 7 se puede ver la relación existente entre los tipos de conectores que subordinan y sus ejemplos de acuerdo con el grado escolar de los niños y jóvenes adolescentes. Los niños de 6ºP no produjeron cláusulas de tipo condicional, pero a diferencia de los de 3ºS y 1ºP arrojaron más tipos de conectores de tipo locativos, ya que los demás participantes se limitaron sólo a utilizar el conector *donde*.

Finalmente, para poder contestar la pregunta de investigación *¿Se puede observar un manejo más convencional en el uso de los conectores dentro de las narraciones de los participantes de 3ºS?*, en la que se debe explicar el manejo convencional de conectores interclausales, es necesario decir que, de acuerdo con las reglas de la Real Academia Española-Asociación de Academias de la Lengua Española (2005), las oraciones adversativas son aquellas que expresan oposición o contrariedad entre lo enunciado por ambas cláusulas y por tanto la conjunción más común que se utiliza para establecer dicho enfrentamiento es la de *pero*.

Ejemplo de cláusula adversativa

10 y luego {como estaba abierta la ventana} saltó de ahí la ranita  
<como estaba abierta la ventana>  
y la rana grande {n} no le gustó  
[Narrador mujer – primer grado de primaria]

Sin embargo, el ejemplo anterior fue encontrado en el análisis de la muestra de la presente investigación y no corresponde a la regla establecida anteriormente porque en vez de utilizar el conector *pero* para contrastar las ideas y oponerlas, el participante introdujo el conector *y* quien se supone que rige primordialmente oraciones copulativas, las cuales poseen un verbo copulativo que ejerce unión y/o enlace de elementos similares.

Entonces, si en el ejemplo anterior se sustituyera el conector *y* por el de *pero* se entendería aún más la idea del participante, ya que en vez de unir dos ideas similares, la intención es contrastarlas y oponerlas. Casos como éste muestran que los de 1ºP poseen un limitado acervo de conectores interclausales y que se ven obligados a expresar sus ideas haciendo uso únicamente de los conectores que dominan, por lo general estos conectores son coordinantes. Así, aunque tanto *y* como *pero* coordinan, sólo el primer conector es copulativo mientras que el segundo es adversativo y los niños en esta etapa escolar los usan indistintamente creando cláusulas adversativas empleando el conector copulativo *y*.

En la base de datos generada para la presente investigación, se observa que los niños de 1º P coordinan elementos utilizando conectores copulativos y adversativos –en su mayoría- como se muestra en los siguientes ejemplos.

Ejemplo de cláusula copulativa:

- 11 {entonces} entonces lo regañó {la} los animalitos  
**Y** el niño también

[Narrador mujer – primer grado de primaria]

Ejemplo de cláusula adversativa:

- 12 Y después los quería ver la tortuguita  
**pero** no alcanzaba a ver

[Narrador mujer – primer grado de primaria]

Dentro de las oraciones coordinantes se encuentran las copulativas, adversativas, disyuntivas, distributivas, explicativas, y yuxtapuestas.

Ejemplo de cláusula disyuntiva:

- 13 de que la rana- pequeña ya no estaba,  
**Sino** <la que estaba> era la rana grande.

[Narrador hombre – tercer grado de secundaria]

Con respecto a la relación disyuntiva entre las cláusulas producidas por todos los participantes que colaboraron en la presente investigación, se encontró sólo un conector. Este tipo de conector indica diferencia o alternancia entre elementos discursivos y quizá ésta sea la razón por la cual los niños y jóvenes adolescentes prefirieron evitar ejemplos de tipo disyuntivo; más notorio el hecho de que las cláusulas de tipo distributivas, explicativas y yuxtapuestas generaron porcentajes nulos al final del conteo. La ausencia de este tipo de relaciones interclausales y por ende, de sus correspondientes conectores, puede deberse también al tipo de tarea narrativa, en la que la historia contada no requería de estos etrelazamientos.

Al observar cómo los jóvenes de 3ºS, en comparación con los niños de 1ºP, subordinan elementos en una primera instancia con mucha facilidad, se puede suponer que se debe a su experiencia con el lenguaje y con el proceso de cohesión de elementos dentro de una cláusula narrativa. La naturaleza de la construcción de oraciones subordinadas requiere del uso consiente de la dependencia estructural del núcleo de oraciones principales y eso puede hacer que los niños de 1ºP subordinen menos hasta que su madurez gramatical se desarrolle considerablemente.

Las cláusulas adverbiales que conllevan subordinación propia o circunstancial incluyen las temporales, locativas, modales, comparativas, y las de relación lógica.

Ejemplo de cláusula temporal:

14 Entonces fue  
**Cuando** todos se dieron cuenta  
[Narrador mujer – tercer grado de secundaria]

Ejemplo de cláusula locativa:

15 pues no sabía  
**dónde** estaba la ranita pequeña.  
[Narrador hombre – tercer grado de secundaria]

Ejemplo de cláusula modal:

16 Y empujó a ranita  
**como** –se suponía  
[Narrador mujer – tercer grado de secundaria]

Ejemplo de cláusula comparativa:

17 pero era demasiado pequeña  
**como** para que la encontrarán.  
[Narrador mujer – tercer grado de secundaria]

Por último, la subordinación adverbial de relación lógica que va desde condicional, causal, concesiva y final.

Ejemplo de cláusula causal:

18 no iba a poder ir  
**Porque** seguramente iba a empujara a ranita al lago  
[Narrador mujer – tercer grado de secundaria]

Los conectores condicionales registraron sólo dos apariciones en el total de la muestra. Este tipo de conectores relaciona dos acciones o dos hechos de manera que la realización de uno supone la realización del otro. Puesto que indican condición, requisito o necesidad, sólo dos participantes lograron posicionar a este conector en la listas de conectores que arrojaron porcentajes significativos para el estudio y análisis de esta investigación. De acuerdo con estudios realizados previamente, se esperaba que los jóvenes adolescentes de 3ºS produjeran más cláusulas subordinantes condicionales. Sin embargo, uno de los ejemplos fue tomado de la narración de un participante femenino de 3ºS, pero el otro ejemplo fue producido por participante de 1ºP.

Ejemplo de cláusula condicional:

19 que David ya no lo quería  
**Si** esa ranita permanecía junto a él.  
[Narrador mujer – tercer grado de secundaria]

Ejemplo de cláusula condicional:

20 porque el perro volteó a ver  
**Si** ya era la rana  
[Narrador hombre – primer grado de primaria]

Para terminar con la categorización de cláusulas subordinantes de tipo adverbiales, se enlistan los conectores concesivos y finales.

Ejemplo de cláusula concesiva:

21 incluso la mordía.

**Aunque** David lo regañaba

[Narrador mujer – tercer grado de secundaria]

Ejemplo de cláusula final:

22 Entonces {este –} Ernesto, el niño, puso la rana: en el piso

**para que** estuviera con las demás mascotas

**para que** se {fami} familiarizaran.

[Narrador hombre – tercer grado de secundaria]

Las cláusulas completivas, por otra parte, pertenecen a las sustantivas:

Sustantivas de sujeto: No me gusta **que** hablen mal de nadie.

Ejemplo de cláusula completiva:

23 {eh} luego se da cuenta

**de que** es {una tortuga pequeña}, [no] una rana pequeña

[Narrador hombre – tercer grado de secundaria]

Sustantivas de O. D. - enunciativas: Les ruego **que** me disculpen.

Ejemplo de cláusula completiva:

24 y le dijo

**que** no lo volviera a hacer

[Narrador mujer – tercer grado de secundaria]

Interrogativas indirectas: preguntó **si** faltaba alguien.

En este caso tanto los participantes de 3ºS como los de 1º y 6º P prefirieron evitar las subordinadas sustantivas (cláusulas completivas) de tipo interrogativas indirectas, pero si generaron ejemplos de sustantivas de sujeto y de objeto directo.

En su momento se advirtió que, cuando se identificaron los conectores que precedían las cláusulas, se dejaron fuera aquellos conectores meramente

discursivos. Por ello, se omitieron los conectores de tipo continuativos debido a que los niños de 1° P –sobre todo- hicieron uso excesivo de éstos.

Ejemplos de cláusulas continuativas:

25 *y el perrito muy feliz  
y {la totugui} la tortuguita ´taba dormida  
y la ranita estaba ahí.*

[Narrador mujer – primer grado de primaria]

26 *pero de repente, - se oyó un ruido  
y ranita saltó de la ventana  
y cayó en rana.*

[Narrador mujer – tercer grado de secundaria]

En los ejemplos anteriores se puede observar que el comportamiento de las cláusulas continuativas van precedidas por conectores que se comportan como marcadores del discurso ya que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional, pues son, elementos marginales cuyo único objetivo es el de guiar al discurso (Bosque y Demonte, 1999).

## 5. Conclusiones

Esta investigación surgió a partir de la necesidad de indagar en el desarrollo del lenguaje en etapas tardías, de manera específica, el desarrollo de la complejidad sintáctica y su aprovechamiento en el discurso narrativo. En esto concuerda con otros antecedentes (Cain, 2003; Gili-Gaya, 1972; Karmiloff-Smith, 1986; Shapiro y Hudson, 1991; Véliz, Muñoz, y Echeverría, 1985; Véliz, 1988 y Gutierrez-Clellen y Hofstetter, 1994;). Se puede decir que a los 6 años de edad los niños se enfrentan a una serie de cambios y ajustes en las construcciones gramaticales y es aquí donde se ubicó el problema de esta investigación. La mayoría de los estudios sobre el desarrollo y adquisición del lenguaje tardío se encargan de analizar las reglas y principios que gobiernan la combinación de constituyentes sintácticos y las unidades jerárquicas, así como las relaciones que se establecen entre ellos. Este estudio se dio a la tarea de cuantificar y analizar los conectores interclausales empleados por alumnos de 1º P, 6º S y 3º S con la finalidad de observar sus usos y frecuencias en producciones narrativas.

Los objetivos requerían de la identificación y valoración de los tipos de conectores interclausales empleados por los tres grupos de participantes y de una comparación entre ellos por grupo y en general.

Los conectores que coordinan cláusulas las combinan en un mismo nivel, lo que resulta que en el discurso narrativo las cláusulas queden relacionadas en un mismo plano. Al parecer esto lleva a que los niños más pequeños, los de 1ºP recurrieran con mayor frecuencia a esta coordinación, si bien solamente lo



hicieron a través de conectores copulativos y adversativos. Con lo aquí observado se puede suponer que en este momento de la esta etapa escolar, los niños no buscan establecer jerarquías subordinantes entre los elementos que coordinan porque su nivel de cohesión gramatical se ve limitado a producir más cláusulas en las que se involucra la unión de elementos de igual categoría, unidos por lo general por un solo conector, casi siempre las conjunciones y y *pero*.

Las interrogativas que saltaron en un primer plano ante el problema de investigación se pueden contestar satisfactoriamente retomando los datos obtenidos, descritos en las tablas y gráficos del capítulo 4. De acuerdo con lo mostrado y la descripción y discusión de los resultados, es posible afirmar que los conectores interclausales más usados tanto por los de 6ºP como por los de 3ºS son los completivos (en primer lugar) y los temporales (en segundo). Esto quiere decir que ambos grupos presentan similitud en cuanto a los usos y ocurrencias de los conectores que emplearon. Ambos grupos prefieren la subordinación por sobre la coordinación de cláusulas, debido a que los conectores subordinantes engarzan el texto narrativo destacando las relaciones existentes entre las unidades lingüísticas que participan.

En el tercer lugar de los conectores más empleados se encuentran los conectores causales, pero lo interesante aquí es el hecho de que tanto los de 3ºS como los de 1ºP produjeron muchas cláusulas de este tipo, en comparación con los de 6ºP, quienes en tercer lugar utilizaron conectores coordinativos adversativos y subordinantes causales.

En general, se dejaron fuera de análisis los conectores continuativos ya que se comportaban como marcadores. No aparecieron conectores coordinantes distributivos, ni explicativos, ni se observó yuxtaposición. Y en el caso de los disyuntivos se encontró sólo una aparición. Aparecieron muy escasamente los conectores subordinantes condicionales, pues solo se registraron dos apariciones en toda la base de datos.

Por último, para corroborar la mención de las hipótesis, se puede concluir que los de 1ºP sí logran subordinar cláusulas pero de una manera muy limitada ya que utilizan muy pocos elementos cohesivos además de que le asignan a una misma unidad múltiples funciones conectivas al mismo tiempo. En el caso de los de 6ºP entre los conectores más empleados se encuentran los adversativos siendo éstos coordinativos y no de subordinación.

Durante la escolaridad, el lenguaje se enriquece y por lo tanto se modifica. La conciencia de los niños se expande al igual que su capacidad para relacionar elementos lingüísticos. A medida que aumenta la edad, aumenta la capacidad de los niños y jóvenes para relacionar oraciones. No se encontraron diferencias significativas entre 6ºP y 3ºP porque se observó que las estructuras sintácticas de los participantes en ambos grupos son semejantes en cuanto a su complejidad gramatical. Sin embargo, los productores mayores arrojaron más subordinación. Esto deja ver que el desarrollo del lenguaje y su dominio son graduales y progresivos a medida que aumenta la edad, el grado de escolaridad y la experiencia con el lenguaje de los niños y adolescentes. Esta útil información servirá de referencia para el lenguaje escolar y los géneros

discursivos en la producción de la sintaxis compleja, sobre todo en el área del discurso narrativo y del desarrollo sintáctico del niño.

## Referencias bibliográficas

- Aguado Alonso, G. (1989). *TSA: El desarrollo de la morfosintaxis en el niño*. Madrid, Spain: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Aguilar, C. A. (2003). *¿Me cuentas un cuento? Relaciones entre frases nominales, referencia y cohesión en narraciones orales infantiles*, Tesis de Maestría, UNAM, México, D.F., México.
- Aissen, J. (2006). *Taller sobre la complementación*. [Volante del taller]. CIESAS-Sureste, Mexico.
- Aksu-Koç, A. (1996). *Frames of mind through narrative discourse*. En D. I. Slobin, J. Gerhardt, A., Kyratsiz, y J. Guo (Eds.), *Social Interaction, Social Context, and Language: Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp*, (pp. 309-328). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alarcón Neve, L. J., Guzman Molina, M. C. G. y D. Jackson Maldonado (2011). *Cohesion anafórica en cunetos generados por niños mayores y adolescente*. Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos, (pp. 153-174). Mexico: UAQ-Porrúa.
- Aldrich N. J., Tenenbaum H. R., Brooks P. J., Harrison K., y Sines J. (2011) *Perspective taking in children's narratives about jealousy*. *British Journal of Development Psychology*, 29, 86-109.
- Anscombe, J. C. y O. Ducrot. (1983). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos, 1994.
- Aparici, M. (2001) *Psicología del lenguaje* (en catalán). Universitat Oberta de Catalunya.
- Auza Benavides, A., y Alarcón Neve L. J. (2012) *Cláusulas subordinadas y coordinadas en dos tareas narrativas producidas por niños mexicanos de primero de primaria*. En Ana Cestero, Isabel Molina y Florentino Paredes (comps.) Documentos para el XVI Congreso Internacional de la ALFAL. Obras Colectivas de Humanidades, núm. 28. (pp. 100-110) Alcalá de Henares, España: Universidad de Alcalá.

- Bamberg, M. (1997) *Narrative Development: Six Approaches*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bamberg, M. y V. Marchman. (1991). *Binding and unfolding: Towards the linguistic construction of narrative discourse*. *Discourse Processes*, 14, 277-305.
- Bamberg, M., y Reilly J. (1996). *Emotion, narrative and affect*. En D. I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, y J. Guo (Eds.), *Social Interaction, Social Context and Language. Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*, (pp. 329-341). Norwood, NJ: Erlbaum.
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*. México: El Colegio de México.
- Barriga, R. (2003). El habla infantil entre discursos. A manera de prólogo. En R. Barriga (ed.), *El habla infantil en cuatro dimensiones* (pp. 9-14). México: El Colegio de México.
- Bartolomé Pérez, N. (2007): *Filandón. Lliteratura popular lionesa*. O Limaco edizioni.
- Bassols, M., y Torrent, A. (1997). *Modelos Textuales*. Barcelona: Octaedro
- Berman, R. A. (2004). Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. En R. A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence. Trends in language acquisition research*, 3, (pp. 9–34). Amsterdam: John Benjamins.
- Berman, R. A., y Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: Speech and writing. *Written Language and Literacy*, 5, 1–43.
- Berman, R., y Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Erlbaum: Hillsdale, N.J.
- Bocaz, A. (1986). Comprensión de la estructura narrativa de la gramática de las historias: estudio preliminar, *RLA*, 24, 63-79.
- Bocaz, A. (1993). “Generación de inferencias lógicas en la producción de discurso narrativo”, *Lenguas Modernas (Santiago de Chile)* 20: 77-91

- Bosque, J. y V. Demonte (dirs.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18; 1: 1-21.
- Bowerman, M. (1985) what shapes children grammars? En D.I. Slobin. *The Cross-Linguistic Study of Language Acquisition* (pp. 1257-1320). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brisk, M.E. (Ed.). (2008). *Language, culture, and community in teacher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates (for the American Association of Colleges for Teacher Education).
- Cain, K. (2003). *Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children`s fictional narratives*. British journal of developmental psychology. The British Psychological Society. University of Essex. UK.
- Cain, K. y Nash, H. N. (2011). *The influence of connectives on young readers` processing and comprehension of text*. American Psychological Association. *Journal of educational psychology*. 2, 429-441.
- Chall, J. (1983). *Stages in reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Colma, C. J., Peñaloza, C., y Reyes Fernández. (2007). Producción de oraciones complejas en niños de 8 y 10 años. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 45: 33-44.
- Di Tullio, A. (2005). *Manual de gramática del español*. Argentina: La Isla de la Luna.
- Ducrot, O. (1980). Analyses pragmatiques. *Communications*, 32, 11-60.
- Feagans, L. y E. J. Short. (1984). Developmental differences in the comprehension and production of narratives by reading disabled and normally achieving children. *Child Development*, 55, 1727-1736.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics* 31, 931-952.

- Fuentes, C. (1999). La Pragmática Hoy en España, su Importancia en el Análisis Lingüístico. *Introducción Teórica a la Pragmática Lingüística. Seminario de Pragmática Lingüística*. (pp. 9-25). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Gili-Gaya, S. (1972). *Estudios de Lenguaje Infantil*. Barcelona: Vox.
- Gillam, R. B. y J. R. Johnston. (1992). Spoken and written language relationships in language/learning-impaired and normally achieving school-age children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 1303–1315.
- Gregg, N. (1991). Disorders of written expression. In A. M. Bain, L. Lyons Ballet, & L. Cook Moats (Eds.), *Written language disorders. Theory into practice* (pp. 65-97). Austin, TX: PRO-ED.
- Grijelmo A. (2007) *La gramática descomplicada. ¿Lugar?:* Taurus, 2006.
- Grosz, B., y C. Sidner. (1986). Attention, Intentions, and the Structure of Discourse. *Computational Linguistics*, 12(3), 175-204.
- Gummersall, D. y C. Strong (1999). Assessment of complex sentence production in narrative context. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30, pp. 152-164.
- Gutierrez-Clellen, V. F. (1998). Syntactic skills of Spanish-speaking children with low school achievement. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 29, 207-220.
- Gutierrez-Clellen, V. F., e Iglesias, A. (1992). Causal coherence in the oral narratives of Spanish-speaking children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 363-372.
- Gutierrez-Clellen, V. F., y Helnricks-Ramos, L (1993). Referential cohesion in the narratives of Spanish-speaking children: A developmental study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 559-567.
- Gutierrez-Clellen, V. F., y Hoffstetter, R. (1994). Syntactic complexity in Spanish narratives: A developmental study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 645–654.

- Hess Zimmerman, K. (2003). El desarrollo lingüístico en los años escolares: Análisis de narraciones infantiles. Tesis de Doctorado, El Colegio de México, México, D.F., México.
- Hickman, M., y Hendriks, H. (1999). Cohesion and anaphora in children's narratives: a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. *F. Child Language*, 26, 419-452.
- Johnston, J. R. (1982). Narratives: A new look at communication problems in older language disordered children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 13, 144–155.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L., y Gillam, R. B. (2006). The Index of Narrative Microstructure: A Clinical Tool for Analyzing School-Age Children's Narrative Performances, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 177–191.
- Karmiloff-Smith, A. (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. En W. Deutsch (ed.) *The child's construction of language* (pp. 295-302). London: Academic Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1984). Children's problem solving. In M.E. Lamb, A.L. Brown, & B. Rogoff (Eds.), *Advances in Developmental Psychology*, vol.3 (pp.39-90).
- Karmiloff-Smith, A. (1986). Some fundamental aspects of language development after age 5. In P. Fletcher, & L. Garman (Eds.), *Language acquisition* (pp. 455-474). New York: Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1998) Development itself is the key to understanding developmental disorders. *Trends in Cognitive Sciences*, 2 (10), 389-398.
- Kerswill, P. (1996). Children, adolescents, and language change. *Language Variation and Change*, 1, 177-202.



- Khorounjaia, E., y Tolchinsky, L. (2004). Discursive constraints on the lexical realization of arguments in Spanish. En A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 83-109). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kroll, B. (1977). Combining ideas in written and spoken English: Discourse across time and space. En E. O. Keenan y T. L. Bennett (Eds.), *Discourse across time and space*. SCOPIL, 5, 69-108. Los Angeles, CA: University of South California.
- Loban, W. (1976). *Language development: Kindergarten through grade twelve*. Research Report No. 18. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- López, M., y Teberosky, A. (1998). La evolución de la referencia en catalán en Nippold, M.A. *Later Language Development: The School Age and Adolescent Years*. Austin: Pro-ed.
- Martínez, H., Urdaneta, L. y C. L. Domínguez. (2004). *Estudio fonético sintáctico de algunos marcadores discursivos: propuesta de formalización para desambiguarlos automática o informáticamente*. En *Lengua y Habla* N° 8. CIAL – Universidad de Los Andes: Mérida
- Mayer, M. y M. Mayer. (1975). *One frog too many?* New York, Puffin Pied Piper.
- Menyuk, P., y Brisk, M.E. (2005). *Language development and education: Children with varying language experience*. Hampshire, UK: Palgrave MacMillan.
- Moeschler J. (1985). *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris: Hatier-Credif.
- Montolío E. (2010) *CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)* 44, 67 Universidad Complutense de Madrid. <http://www.ucm.es/info/circulo/>
- Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- Nippold, M. A. (1988). *Later language development. Ages 9 through 19*. Austin, TX: Pro-(Eds) Norris, J. A., y Bruning, R. H. (1988). *Cohesion in the*

narratives of good and poor readers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 416-424.

Nippold, M. A. (1998). Persuasion and Negotiation. En Nippold, M. A. (Ed.). *Later Language Development. The School-Age and Adolescent Years* (pp. 189-202). Austin, Texas: Pro-Ed

Nippold, M. A. (2000). Language development during the adolescent years: Aspects of pragmatics, syntax, and semantics. *Topics in Language Disorders*, 20 (2), 15-28.

Nippold, M. A. (2004). Research on later language development: International perspectives. En Berman, R. A. (Ed.) *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 1-8). Filadelfia: John Benjamins Publishing Co.

Nippold, M. A. (2006). Language development in school-age children, adolescents, and adults. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (2nd ed.) (Volume 6, Article No. 0852, pp. 368-372). Oxford, UK: Elsevier Publishing.

Nippold, M. A. (2007). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults* (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.

Nippold, M. A., y J. K. Duthie. (2003). Mental imagery and idiom comprehension: A comparison of school-age children and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 788-799.

Ochs, E. (2000). Narrativa. En van Dijk, T. A. (ed.) *El discurso como estructura y proceso* (pp. 271-303). México: Gedisa

Oudega-Campbell, A. C. (1985). *Cohesion and textual coherence in Spanish and English oral retells produced by Mexican American bilingual children, grades 1-3*. Tesis doctoral. The University of Texas at Austin, Austin, TX.

Perera, K. (1988). Language acquisition and writing. En P. Fletcher y L. Garman (Eds.), *Language acquisition* (pp. 494-518). New York: Cambridge University Press.

Portolés, L. J. (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

- Ravid, D. y R. Schiff. (2004). Learning to represent vowels in written Hebrew: Different factors across development. *First Language*, 24, 185-208.
- Real Academia Española-Asociación de Academias de la lengua Española (2005). Diccionario panhispánico de dudas. Madrid: Santillana.
- Rojas, C. y Jackson-Maldonado, D. (2011). Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la lengua materna. México: UNAM-UAQ.
- Romaine, S. (1984) *The Language of Children and Adolescents. The Acquisition of Communicative Competence*. Oxford: Basil Blackwell.
- Roth, F. P. y Speckman, N. J. (1989). The oral syntactic proficiency of learning disabled students: A spontaneous story sampling analysis. *Journal of Speech and Hearing Research*, 32: 67-77.
- Sanders T. J. M. (1997) Semantic and pragmatic sources of coherence: on the categorization of coherence relations in context. *Discourse Processes*, 24, 119-147.
- Sawyer, D. (1992). Language abilities, Reading acquisition and developmental dyslexia: A discussion of hypothetical and observed relationship. *Journal of Learning Disabilities*, 25: 82-95.
- Sawyer, D. J. (1992) Language abilities, reading acquisition, and developmental dyslexia: A discussion of hypothetical and observed relationships. *Journal of Learning Disabilities*, 25(2), 82-95.
- Schegloff, E. (1982). Discourse as an interactional achievement: some uses of "uh, huh" and other things that comes between sentences. En D. Tannen (ed.), *Analyzing Discourse Text and Talk* (pp. 71-93). Washington, DC: Georgetown University Press,.
- Scott, C. M. (1988a). A perspective on the evaluation of schoolchildren's narratives. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 19, 51-66.
- Scott, C. M. (1988b). Producing complex sentences. *Topics in language disorders*, 8, 44-62.

- Scott, C. M. (1988c) Spoken and written syntax. En M. A. Nippold (ed.), *Later language development. Ages 9 through 19* (pp.49-95). Boston: College Hill Press.
- Segal, E., Duchan, J. y P. Scott. (1991). The Role of Interclausal Connectives in Narrative Structuring: Evidence From Adults' Interpretations of Simple Stories. *Discourse Processes*, 14, 27-54.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., y Aparici, M. (2000) *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Shapiro L. R., y Hudson J. A. (1991). Tell me a make-believe story: coherence and cohesion in young children`s picture-elicited narratives. *American psychological association*. 21, 335-351. *Developmental psychology*. 6, 960-974. Rutgers The state university of New Jersey.
- Slobin, D. (1990). The development from child speaker to nativespeaker. En J. W. Stigler, R. A. Shweder, y G. Herdt, *Culturalpsychology. Essays on comparative human development* (pp.233-256). New York: Cambridge University Press.
- Southwood, F. y Russell, A. F. (2004). Comparison of conversation, free play, and story generation as methods of language sample elicitation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 366–376.
- Stromqvist S., y Verhoeven L. (2004). *Relating events in narrative, typological and contextual perspectives*, Mahwah. N.J. : L. Erlbaum.
- Tallerman, M. (1988). *Looking inside sentences*. En: *Understanding Syntax* (p.63-89). Ney York: Oxford University Press.
- Thompson, S. A. (1987). Subordination and narrative event structure. En R. S. Tomlin, *Coherence and grounding in discourse* (pp.435-454). Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Co.
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En Berman, R. A. (Ed.). *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 233- 246). Filadelfia: John Benjamins Publishing Co.
- Véliz, M. (1988). Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada RLA* 26, 105-141.

- Véliz, M., Muñoz, G. y Echeverría, M. (1985). Madurez sintáctica y combinación de oraciones en estudiantes universitarios. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada RLA* 23, 107-119.
- Wong, A. y Johnston, J. (2004) The development of discourse referencing in Cantonese-speaking children. *Journal of Child Language*, 31: 633-660.
- Zorraquino y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, capítulo 63.

## Anexos

### Anexo 1 Ilustraciones

En síntesis, la historia muestra cómo un niño recibe un regalo y decide abrirlo en frente de sus otras mascotas, al niño le fue obsequiada una mascota nueva –una rana pequeña-. El niño, entusiasmado, decide presentarla a los demás para integrarla al grupo, pero la rana grande que ya tenía el niño le hace travesuras a la ranita nueva porque está celosa de ésta, pero al final de la historia logran llevarse bien todas las mascotas del niño y él se encuentra muy feliz.

A continuación se muestran, como ejemplo, algunas de las imágenes que conforman el cuento original, con la finalidad de dar una mejor idea de cómo fue la tarea narrativa a la que los participantes fueron expuestos.



**Ilustración 1.** Recibiendo un regalo sorpresa



**Ilustración 2.** Integrando a la nueva mascota



**Ilustración 3.** Haciendo travesuras a la nueva mascota



**Ilustración 4.** Buscando la reconciliación

Las ilustraciones anteriores siguen la secuencia en que aparecen dentro de la totalidad del cuento original; por razones de espacio, no se muestran aquí todas las imágenes del cuento. Los participantes vieron de principio a fin la historia completa antes de proceder a contarla oralmente.

## **Anexo 2 Transcripciones de cuentos orales de 1o P**

{ya} [sí. mm]

- 1) había una vez un niño
- 2) {que le} {que le} un niño que le llegó un regalo.
- 3) entonces lo abrió.
- 4) {y} {y este} y salió una ranita mu:y/ chiquita. {y}
- 5) {y} y al niño lo puso en el piso
- 6) para que conociera {a sus} a sus amiguitos.
- 7) entonces, la rana grandota le caía muy mal, muy mal/.
- 8) un día {este} {la rana} la ranota {este} comió {una pata de} una patita de la ranita
- 9) entonces el niño la regañó.
- 10) entonces el niño y todos sus animalitos fueron a la calle a pasear,

- 11) fueron a la calle a pasear.
- 12) entonces iban paseando {po} por ahí en la calle
- 13) entonces la rana grandota la empujó
- 14) y la tiró al suelo
- 15) entonces la regañó el niño
- 16) y lo animalitos también.
- 17) entonces el niño se fue a un río {con sus- con sus – este} con sus animalitos
- 18) y la rana se quedó.
- 19) entonces {la rana saltó al-al-este} la rana saltó {al-al} al remo
- 20) entonces ahí estaba junto la rana chiquita
- 21) entonces {entonces} – la rana grandota empujó {al} {al chiquito} al chiquito al agua
- 22) y se cayó/
- 23) {entonces} entonces lo regañó {la} los animalitos
- 24) y el niño también.
- 25) entonces estaban buscando al animalito
- 26) porque no aparecía.
- 27) entonces, lo estaban buscando/ en todas partes
- 28) y no aparecía.
- 29) entonces el niño se fue triste a su casa.
- 30) entonces el niño estaba ya en su casa
- 31) y fue a su recámara.
- 32) entonces que salta// la ranita de su cuarto del niño
- 33) y que el niño se pone feliz//
- 34) entonces la ranita chiquita y la ranita grandota ya se llevaron mu:y bien {Colorín, colorado este cuento se ha acabado}

### Anexo 3 Transcripciones de cuentos orales de 6º P

- 1) Érase una vez un niño
- 2) al que sus papás le regalaron un regalo
- 3) él tenía un perro una rana y una tortuga
- 4) al momento <de que la tortuga vio el regalo> se molestó
- 5) de que la tortuga vio el regalo
- 6) porque vio
- 7) que era {tortu} otra rana más pequeña
- 8) [perdón, la rana, la rana] el niño le presentó a la rana a todas sus mascotas
- 9) el perro y la tortuga le dieron la bienvenida
- 10) {pero la tortuga} pero la rana más grande se quedó callada
- 11) un minuto después la rana le dio un zarpazo
- 12) y le dio una mordida
- 13) pero el niño molesto se la quitó de la boca



- 14) {un día después} un día más tarde {los cua} sus cuatro mascotas se fueron de excursión con él: el perro, la tortuga {y las dos} y las dos ranas en su caparazón
- 15) en algún momento <que la rana vio que todos estaban distraídos> le dio una patada {a la rana más gran} a la rana pequeña
- 16) que la rana vio
- 17) que todos estaban distraídos
- 18) y salió volando
- 19) entonces todos se percataron
- 20) {y regaña} y se molestaron con la rana más grande
- 21) el niño muy molesto {qui} dijo
- 22) tú te vas a quedar aquí
- 23) porque haces mucho daño
- 24) cuando iba navegando
- 25) la rana más grande dio un salto muy grande
- 26) y se posó junto al lado de la rana más pequeña
- 27) {todos} la tortuga iba dormida
- 28) y todos iban muy distraídos
- 29) así que no la vieron
- 30) {cuando to} cuando la rana vio
- 31) que todos iban distraídos
- 32) le dio una patada muy fuerte a la rana más pequeña
- 33) y entonces la rana más pequeña salió volando
- 34) pero en el momento <que le dio la patada> la tortuga despertó
- 35) que le dio la patada
- 36) y avisó al niño rápidamente
- 37) {de que} de que la rana más grande había golpeado a la rana más pequeña
- 38) el niño la buscó por horas y horas
- 39) pero no la encontraron
- 40) regresó a su casa muy triste
- 41) y la rana culpable ☹
- 42) entristecida fue a su cuarto
- 43) y lloró desconsoladamente
- 44) minutos después oyó {un} un sonido familiar: el Croac de la rana más pequeña
- 45) entonces la rana más pequeña entró saltando desde la ventana
- 46) y se cayó [este] encima de la rana más grande
- 47) desde ese día la rana más grande {apren} aprendió a ser humilde

## Anexo 4 Cláusulas coordinadas y/o subordinadas con su tipo de conector, y grado escolar y género del participante.

Cláusula	Tipo Conector	Conector	Grado	Genero	Cuento
Érase una vez un niño			2	2	13
<b>al que</b> sus papás le regalaron un regalo	14	al que	2	2	13
él tenía un perro una rana y una tortuga			2	2	13
<b>al momento</b> <de que la tortuga vio el regalo> se molestó			2	2	13
<b>de que</b> la tortuga vio el regalo	2	de que	2	2	13
<b>porque</b> vio	2	porque	2	2	13
<b>que</b> era {tortu} otra rana más pequeña	4	que	2	2	13
[ perdón, la rana, la rana] el niño le presentó a la rana a todas sus mascotas			2	2	13
el perro y la tortuga le dieron la bienvenida			2	2	13
{pero la tortuga} <b>pero</b> la rana más grande se quedó callada	1	pero	2	2	13
<b>un minuto después</b> la rana le dio un zarpazo			2	2	13
y le dio una mordida			2	2	13
<b>pero</b> el niño molesto se la quitó de la boca	1	pero	2	2	13
{un día después} <b>un día más tarde</b> {los cua} sus cuatro mascotas se fueron de excursión con él: el perro, la tortuga {y las dos} y las dos ranas en su caparazón			2	2	13
<b>en algún momento</b> <que la rana vio que todos estaban distraídos> le dio una patada {a la rana más gran} a la rana pequeña			2	2	13
<b>que</b> la rana vio	14	que	2	2	13
<b>que</b> todos estaban distraídos	4	que	2	2	13
y salió volando			2	2	13
<b>entonces</b> todos se percataron			2	2	13
{y regaña} y se molestaron con la rana más grande	8	y	2	2	13

el niño muy molesto {qui} dijo			2	2	13
tú te vas a quedar aquí			2	2	13
<b>porque</b> haces mucho daño	2	porque	2	2	13
<b>cuando</b> iba navegando	11	cuando	2	2	13
la rana más grande dio un salto muy grande			2	2	13
y se posó junto al lado de la rana más pequeña			2	2	13
{todos} la tortuga iba dormida			2	2	13
y todos iban muy distraídos			2	2	13
<b>así que</b> no la vieron	8	así que	2	2	13
{cuando to} <b>cuando</b> la rana vio	11	cuando	2	2	13
<b>que</b> todos iban distraídos	4	que	2	2	13
le dio una patada muy fuerte a la rana más pequeña			2	2	13
y <b>entonces</b> la rana más pequeña salió volando			2	2	13
<b>pero</b> en el momento <que le dio la patada> la tortuga despertó	1	pero	2	2	13
<b>que</b> le dio la patada	14	que	2	2	13
y avisó al niño rápidamente			2	2	13
{de que} <b>de que</b> la rana más grande había golpeado a la rana más pequeña	4	de que	2	2	13
el niño la buscó por horas y horas			2	2	13
<b>pero</b> no la encontraron	1	pero	2	2	13
regresó a su casa muy triste			2	2	13
y la rana culpable ☹	7	y	2	2	13
entristecida fue a su cuarto			2	2	13
y lloró desconsoladamente			2	2	13
<b>minutos después</b> oyó {un} un sonido familiar: el Croac de la rana más pequeña			2	2	13
<b>entonces</b> la rana más pequeña entró saltando desde la ventana			2	2	13
y se cayó [este] encima de la rana más grande			2	2	13
<b>desde ese día</b> la rana más grande {apren} aprendió a ser humilde			2	2	13
Había una vez, en una casa alejada de la ciudad, un niño y unas mascotas			2	2	14
<b>un día</b> le había llegado un			2	2	14

regalo					
muy sorprendido lo abrió			2	2	14
y las mascotas también muy sorprendidas Ø	7	y	2	2	14
{lo} [este] en el regalo estaban viendo			2	2	14
<b>qué</b> iba a salir	4	qué	2	2	14
el niño sacó una rana chiquita			2	2	14
el niño tenía una rana, un perro y una tortuga			2	2	14
la otra rana se fue muy celosa			2	2	14
<b>porque</b> había salido otra rana	2	porque	2	2	14
el niño juntó las dos ranas			2	2	14
<b>pero</b> la rana grande no le caía muy bien	1	pero	2	2	14
<b>entonces</b> la rana grande se le quedaba viendo muy feo			2	2	14
<b>después</b> de un rato la rana grande le mordió su patita			2	2	14
el niño la quitó de ahí			2	2	14
y muy enojado empezó a regañar {al niño} a la rana			2	2	14
<b>después</b> un día los sacó al lago			2	2	14
y las dos ranas iban arriba de la tortuga			2	2	14
la rana grande muy enojada tiró a la rana chiquita			2	2	14
y <b>entonces</b> otra vez el niño la empezó a regañar muy feo			2	2	14
<b>cuando</b> llegaron al lago	11	cuando	2	2	14
{la rana grande} el niño dejó a la rana grande afuera			2	2	14
y las otras tres mascotas se fueron			2	2	14
<b>antes de que</b> se fueran	11	antes de que	2	2	14
la rana grande dio un gran salto a la lancha			2	2	14
en donde iban			2	2	14
la rana grande muy enojada otra vez volvió a tirar a la rana chiquita			2	2	14
<b>mientras</b> el niño no se daba cuenta	11	mientras	2	2	14
la tortuga fue			2	2	14

<b>la que</b> se dio cuenta	14	al que	2	2	14
<b>cuando</b> la tiró	11	cuando	2	2	14
le dijo al niño			2	2	14
<b>que</b> la había tirado	4	que	2	2	14
<b>y entonces</b> otra vez la empezó a regañar muy feo			2	2	14
el niño desesperado empezó a buscar a la rana por todo el lago			2	2	14
<b>cuando</b> vio	11	cuando	2	2	14
<b>que</b> no la encontró	4	que	2	2	14
se fue muy triste a su casa llorando			2	2	14
<b>mientras</b> los otros dos animales Ø muy enojados también con la rana grande	11	mientras	2	2	14
<b>cuando</b> llegó a su casa	11	cuando	2	2	14
el niño empezó a llorar muy desesperadamente en su cama			2	2	14
<b>cuando</b> oyó algo	11	cuando	2	2	14
<b>que</b> iba a saltar sobre su ventana	4	que	2	2	14
entró la rana chiquita			2	2	14
<b>y cuando</b> llegó	11	y cuando	2	2	14
aplastó a la rana grande sobre su cabeza			2	2	14
<b>entonces</b> el niño muy contento juntó a las dos ranas			2	2	14
<b>y desde entonces</b> {la rana} las dos ranas se llevan muy bien			2	2	14

Para comprender la codificación de esta tabla es necesario especificar que en el encabezado de *género*; 1 se refiere a mujer y 2 a hombre. Mientras que en el de *grado*; 1 se refiere a 1° P, 2 a 6° P y 3 a 3° S. Y con respecto al *tipo de conector*; es necesario retomar la *Tabla 1. Listado, definición y ejemplos de la clasificación de conectores*.

## Anexo 5 Selección de participantes de 1º P sobre el total de cláusulas

Participantes de 1º P	Total de cláusulas	Participantes seleccionados
1	22	
2	24	
3	27	
4	33	
5	34	1
6	37	2
7	40	3
8	41	4
9	43	5
10	49	6
11	51	7
12	54	8
13	68	9
14	80	10
15	90	11
16	95	12
17	104	
18	118	
19	120	
20	148	

## Anexo 6 Media, desviación y rango del total de cláusulas de los 12 participantes de 1º P seleccionados

Media	56.83
Desviación	20.33
Min	34
Max	95
Rango	61

## Anexo 7 Selección de participantes de 6° P sobre el total de cláusulas

Participantes de 6° P	Total de cláusulas	Participantes seleccionados
1	20	
2	24	
3	28	
4	30	
5	35	
6	37	
7	41	
8	43	
9	44	
10	46	
11	47	1
12	47	2
13	49	3
14	49	4
15	50	5
16	50	6
17	51	7
18	52	8
19	52	9
20	56	10
21	56	11
22	57	12
23	60	
24	61	
25	64	
26	70	
27	72	
28	73	
29	78	
30	80	
31	86	
32	123	

**Anexo 8 Media, desviación y rango del total de cláusulas de los 12 participantes de 6° P seleccionados**

Media	51.33
Desviación	3.27
Min	47
Max	57
Rango	10