



**Universidad Autónoma de Querétaro**  
Facultad de Psicología  
Maestría en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

El desarrollo de la cohesión en el discurso escrito durante la edad escolar

**TESIS**

Que como parte de los requisitos para obtener el grado  
de Maestra en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

**Presenta:**

Erika Guadalupe Cortés Barrón

**Dirigida por:**

Dra. Karina Hess Zimmermann

**SINODALES**

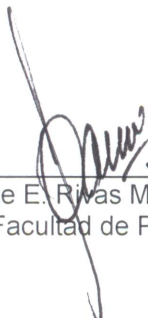
Dra. Karina Hess Zimmermann  
Presidente

Dra. Andrea Leticia López Pineda  
Secretario

Dra. Élica Cristela Guerra Juárez  
Vocal

Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter  
Suplente

Mtra. Sabina Garbus Fradkin  
Suplente

  
M.D.H. Jaime E. Rivas Medina  
Director de la Facultad de Psicología

  
Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval  
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario  
Querétaro, Qro.  
Agosto, 2010  
México

## Resumen

El desarrollo lingüístico que se da en los años escolares es un área de la psicolingüística que ha empezado a cobrar mayor importancia en los últimos años. Diversos estudios señalan que uno de los niveles lingüísticos que presenta un crecimiento importante durante los años escolares es el discurso. El objetivo de la presente investigación es observar el uso que le dan los niños y adolescentes a los conectores discursivos (elementos que favorecen la cohesión del discurso) en textos expositivos y argumentativos. Para ello se analizan los escritos de 40 niños y adolescentes de 3º, 5º, 7º y 9º grados (10 participantes por grado). Los resultados muestran que desde edad temprana los alumnos hacen un uso diferenciado de los conectores dependiendo del género discursivo. A su vez, apuntan hacia diferencias cualitativas por edad en la función que le dan a los conectores. Lo anterior permite concluir que el uso de conectores en la lengua escrita continúa desarrollándose muy entrados los años escolares.

**(Palabras clave: desarrollo lingüístico, años escolares, discurso, conectores discursivos)**

## **Abstract**

In recent years language development during the school years has become a more important issue in psycholinguistics. Many studies suggest that one of the linguistic levels that shows an important development during the school years is discourse. The goal of the present investigation is to observe the way children and adolescents use discourse connectives (linguistic devices that enhance discourse cohesion) in expository and argumentative texts. Therefore written texts of 40 children and adolescents of 3<sup>rd</sup>, 5<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grades (10 participants per group) are analyzed. Results indicate that from early age on students use connectives differently depending on text genre. Furthermore, they point out qualitative differences due to age in the functions of connectives. This allows us to conclude that the use of discourse connectives in written language continues to develop very far into the school years.

**(Key words: language development, school age, discourse, connectives)**

## **Agradecimientos**

Agradezco a mis padres por día a día depositar su confianza y su cariño en mí y ser ellos las personas que me motivaron a finalizar con este trabajo de varios años.

A mi asesora, Dra. Karina Hess, quien fue una pieza fundamental en la elaboración de esta investigación, su apoyo y trabajo constante, su paciencia, empuje e interés, pero sobre todo su calidad humana que me hicieron sentir segura y animaron cada uno de mis pasos en este camino que llega a su fin.

Gracias a mis maestras, Andrea López, Élide Guerra, Sofía Vernon y Sabina Garbus, que intervinieron de manera directa en mi aprendizaje, gracias por sus enseñanzas, por su apoyo y por ser un ejemplo de trabajo para las generaciones que venimos detrás.

Por último, gracias a esta Universidad que me acogió desde mis estudios de licenciatura y que ahora sigue dándome aprendizaje y buenos momentos.

## Índice

Resumen.....	i
Abstract .....	ii
Agradecimientos.....	iii
Índice.....	iv
Índice de cuadros.....	vi
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO 1. Marco teórico.....	3
Desarrollo lingüístico tardío.....	3
Factores que inciden en el desarrollo lingüístico tardío.....	6
Desarrollo lingüístico tardío y escuela.....	7
Desarrollo lingüístico tardío y discurso.....	10
El discurso en el ámbito escolar.....	11
Cohesión discursiva.....	13
Conectores discursivos.....	15
Desarrollo de los conectores.....	18
CAPÍTULO 2. Metodología.....	22
Objetivo.....	22
Preguntas de investigación.....	22
Hipótesis.....	23
Piloteo.....	23
Tareas a las que se enfrentaron los participantes de la investigación.....	23
Texto argumentativo.....	24

Texto expositivo-descriptivo.....	24
Participantes.....	25
Transcripción y Análisis.....	25
CAPÍTULO 3. Análisis de los resultados.....	27
Resultados generales.....	27
Resultados por tipo de texto.....	28
Resultados para el texto argumentativo.....	28
Uso del <i>porque</i> .....	32
Uso del <i>pero</i> .....	34
Uso de elementos cohesivos en el texto expositivo.....	35
Comparación entre tipos de texto.....	38
CAPÍTULO 4. Reflexiones finales.....	40
Bibliografía.....	43
Apéndice A.....	46
A1. Imágenes del Polo Norte.....	46
A2. Imágenes del Desierto.....	47
A3. Imágenes de la Selva.....	48

**Índice de Cuadros**

Tabla 1. Clasificación de conectores.....	18
Tabla 2. Participantes del estudio.....	24
Tabla 3. Total de conectores por grado en el texto argumentativo.....	28
Tabla 4. Tipo de cláusulas que une el conector <i>pero</i> en los grupos de edad para el texto argumentativo.....	34
Tabla 5. Tipo de cláusulas que une el conector <i>porque</i> en los grupos de edad para el texto expositivo.....	36
Tabla 6. Tipo de cláusulas que une el conector <i>pero</i> en los grupos de edad para el texto expositivo.....	36
Tabla 7. Tipo de cláusulas que une el conector <i>también</i> en los grupos de edad para el texto expositivo.....	36
Tabla 8. Tipo de cláusulas que une el conector <i>para</i> en los grupos de edad para el texto expositivo.....	37
Tabla 9. Tipo de cláusulas que une el conector <i>que</i> en los grupos de edad para el texto expositivo.....	37

## Introducción

El desarrollo lingüístico que se da en los años escolares es un área de la lingüística que ha empezado a cobrar mayor importancia en los últimos años. Diversos estudios señalan que uno de los niveles lingüísticos que presenta un crecimiento importante durante los años escolares es el discurso. Dado que el discurso escrito involucra el desarrollo de toda una serie de habilidades lingüísticas, su desarrollo es complejo y, por ende, de gran interés durante las etapas escolares del niño.

El desarrollo discursivo puede darse tanto a nivel oral como a nivel escrito. Específicamente este proyecto se centra en la escritura, puesto que la adquisición de la competencia escrita ha sido documentada como tardía y es un factor importante para el desarrollo lingüístico que se da en los años escolares. Por tanto, la intención de la presente investigación es indagar sobre la manera en que niños y adolescentes adquieren algunos de los mecanismos discursivos en textos escritos dentro de un contexto escolar.

Comúnmente se reconoce que existen diferentes géneros discursivos (Calsamiglia y Tusón, 2007). No obstante, los que cobran mayor importancia en el entorno escolar son la narración, la argumentación y la descripción-exposición (Westby, 1998). Dado que la narración es un tipo de texto que ha sido ampliamente estudiado en el campo de la psicolingüística, en este proyecto nos enfocamos específicamente en los otros dos. Por otra parte, puesto que el discurso escrito supone el entramado de múltiples factores, es posible analizarlo desde diversas perspectivas. Uno de los factores que se observa como de adquisición tardía en el desarrollo lingüístico es el mecanismo de la cohesión (Berman, 1994), es decir, la unión que se establece entre las oraciones. Si bien la



cohesión involucra la presencia de diversos mecanismos, uno de los más importantes es el uso de conectores (Bosque y Demonte, 2000; Halliday y Hasan, 1976). Dichos conectores pueden pertenecer a diferentes categorías de palabras, como son conjunciones, adverbios relativos, interrogativos, temporales y preposiciones.

El uso de conectores en el discurso escrito de los niños y jóvenes resulta de interés primordial puesto que en la práctica docente se hace evidente que son difíciles de aprender y enseñar. Algunas investigaciones observan que la adquisición de estos conectores no necesariamente va ligada a la edad (Peterson y McCabe, 1983), si bien son concebidos en general como de adquisición tardía (Hess, 2010; Barriga, 2002; Berman, 2004; Hess y Godínez, 2011; González, 2010). Por lo anterior, será objeto de la presente investigación observar el uso que le dan los niños y adolescentes a los conectores discursivos en textos expositivos y argumentativos escritos.

El presente trabajo está organizado de la siguiente manera. En el capítulo 1 se aborda la parte teórica del estudio, se mencionan los hallazgos de algunos autores con respecto al desarrollo lingüístico tardío, así como los acercamientos al análisis del discurso. Además, se discuten los géneros discursivos, el concepto de cohesión y el uso de conectores durante los años escolares. Por su parte, en el capítulo 2, se plantea y explica el procedimiento que se llevó a cabo para el levantamiento de los datos y la elección de la muestra. El análisis de los datos y la explicación cualitativa de los resultados se abordan en el capítulo 3. Por último, en las Reflexiones Finales se discuten los hallazgos del estudio y se plantean las posibles vetas de investigación que surgen a partir del trabajo.

## **Capítulo 1**

### **Marco Teórico**

#### **Desarrollo Lingüístico Tardío**

El desarrollo lingüístico se refiere a los mecanismos que llevan al niño tanto a una comunicación cada vez más plena y eficiente con las demás personas, así como a la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje gracias a sus experiencias con el mismo. De acuerdo con Barriga (2002), en el desarrollo lingüístico no se puede hablar de etapas sino de momentos críticos por los que pasan los niños para organizar, diferenciar y jerarquizar diversos fenómenos lingüísticos. Así, por ejemplo, el hecho de que se utilice en algún momento del desarrollo de manera correcta un fonema, una palabra o una frase no dependerá sólo de la forma lingüística empleada, sino también de las funciones y significados que se transforman a lo largo del tiempo y en donde de manera continua se ponen de manifiesto la competencia lingüística y la competencia comunicativa. Precisamente la adquisición de nuevas funciones para las formas lingüísticas adquiridas previamente es uno de los fenómenos que se dan durante las etapas tardías (Hess, 2010; Berman, 2004).

Anteriormente se creía que durante las etapas tempranas el niño adquiría los mecanismos básicos del lenguaje y que en la edad escolar sólo presentaba cambios importantes en el léxico. Sin embargo, hoy en día sabemos que aún hay diversos aspectos del sistema lingüístico que se consolidan después de los seis años, tanto en la comprensión como en la producción (Barriga, 2002; Berman, 2004; Hess, 2010; Nippold, 2004; Tolchinsky, 2004).

Nippold (2000) y Hess (2010) mencionan que el desarrollo lingüístico tardío se da en todos los niveles del lenguaje. En el nivel *fonológico* hay primordialmente una adecuación del habla al acento propio de la comunidad. En el nivel del *léxico* y la *semántica*, por otra parte, el niño amplía su vocabulario y desarrolla los procesos de formación de palabras, además de darle nuevos matices a los significados léxicos, por lo que surge, entre otros aspectos, el lenguaje no literal. De acuerdo con Barriga (2002) el niño descubre, por ejemplo, varios sentidos para los adjetivos. De esta manera durante los años escolares se observa un acercamiento a lo metafórico y al uso figurativo del lenguaje que pone en juego la capacidad de significar deliberadamente algo distinto a lo que se dice y de interpretar del otro intenciones irónicas, sarcásticas o humorísticas. Nippold (2000), por su parte, menciona que durante la etapa preescolar se aprenden significados de palabras concretas, pero durante la edad escolar y la adolescencia se adquieren conocimientos de vocabulario abstracto, es decir, se hace uso del vocabulario aprendido y éste aumenta gracias a la interacción social y al contacto con la escuela. De esta manera, alrededor de los 13 años, el adolescente estará enfocado en localizar grandes recursos cognoscitivos y lingüísticos para formar nuevos significados.

Por su parte, en el nivel *sintáctico* Nippold (2000) afirma que sigue habiendo un desarrollo en las estructuras gramaticales. Por ejemplo, es posible observar un desarrollo en la sintaxis cuando los niños y jóvenes se enfrentan a tareas con la lengua escrita en donde tienen que elaborar textos complejos como los ensayos persuasivos. Específicamente en este tipo de textos los adolescentes deberán aprender a tomar en cuenta la perspectiva del otro para dar una información adecuada con la finalidad de argumentar convincentemente. Para ello, deberán hacer uso de recursos sintácticos más

complejos (como los nexos adversativos y las nominalizaciones), propios de la lengua escrita.

En el nivel *pragmático*, por su parte, el niño en edad escolar está obligado por los nuevos contextos comunicativos a los que se enfrenta, a dejar de hablar del aquí y el ahora para referirse al pasado, al futuro, a pensamientos, emociones e hipótesis (Hess, 2010; Nippold, 2004). También aparecen mecanismos lingüísticos más complejos (lenguaje contextualizador) y la capacidad para reflexionar sobre los procesos mismos de pensamiento (reflexión metalingüística).

Como se ha visto, el desarrollo lingüístico tardío involucra toda una serie de conocimientos que el niño y adolescente debe adquirir. No se trata sólo de una acumulación de nuevos conocimientos, sino que se trata también de "un proceso de *reorganización* constante de los conocimientos adquiridos en etapas anteriores" (Hess, 2010, p. 225, cursivas en el original).

### **Factores que Inciden en el Desarrollo Lingüístico Tardío**

Tolchinsky (2004) menciona que el desarrollo lingüístico tardío se da gracias a cuatro aspectos primordiales. En primer lugar, nuevos procesos *cognoscitivos* involucran mayores niveles de complejidad lingüística (Nippold, 2004). Al respecto Berman (2004) menciona que el desarrollo cognitivo que se da en las etapas tardías permitirá además al niño integrar nuevas formas gramaticales para realizar diferentes metas comunicativas y discursivas.

En segunda instancia, el desarrollo lingüístico tardío se da gracias a las experiencias de los niños con el lenguaje por sí mismo y sobre todo con el *discurso* (Tolchinsky, 2004). Al respecto, Hess (2010) afirma que en su desarrollo discursivo el

niño sigue un camino a partir del *qué se dice* (centrado sólo en el contenido de lo que quiere comunicar con su discurso) hacia el *qué se dice y cómo se dice* (tomar en cuenta tanto el contenido como la manera en que lo expresa) para terminar en el *qué se dice, cómo se dice y para qué se dice* (considerar que debe expresar un contenido dado, de una manera adecuada y con la finalidad de cumplir con una función comunicativa determinada).

El desarrollo discursivo, además, involucra la aparición de habilidades sintácticas y textuales más elaboradas. Esto se debe a que después de saber organizar de manera independiente la oración, el niño deberá establecer las relaciones gramaticales existentes entre las oraciones para construir el texto. Al respecto, Barriga (2002) menciona que si bien desde aproximadamente los cinco años el niño es capaz de producir cualquier estructura sintáctica, lo interesante es que en los años escolares sigue habiendo cambios en la interpretación y la producción que le da a la misma.

En tercer lugar, durante las etapas tardías ocurren cambios en relación con la *teoría de la mente* (Tolchinsky, 2004). Durante los años escolares el individuo deja de comunicar esencialmente sus necesidades personales para empezar a tomar en cuenta el contexto social de la interacción, la perspectiva del otro y su pertenencia a un grupo social determinado (Hess, 2010). Así, se da el paso decisivo hacia la consolidación de la competencia lingüística (fonología, morfología, sintaxis, semántica) y la competencia comunicativa (habilidades discursivas y pragmáticas).

Por último, un factor que ha sido reconocido como muy importante en el desarrollo lingüístico tardío es la pertenencia a una *cultura escrita* (Tolchinsky, 2004; Schleppegrell, 2004). El acercamiento a una cultura escrita llevará al niño y adolescente a experimentar nuevas formas lingüísticas propias de la escritura. Al respecto Hess (2010) afirma que

mientras mayor contacto tenga un niño con la lengua escrita, más oportunidad hallará de desarrollar sus habilidades lingüísticas.

### **Desarrollo Lingüístico Tardío y Escuela**

Como se ha descrito anteriormente, durante los años escolares lo lingüístico, lo cognoscitivo y lo social se encuentran tan entramados que las nuevas experiencias a las que se enfrenta el niño le permiten poner en juego reflexiones, usos, expresiones de deseos y pensamientos, así como nuevas estrategias lingüísticas para integrar a su propia realidad. Como afirma Hess (2010), el lenguaje no se desarrolla de la nada ni por separado de otras actividades del individuo.

Tomando en cuenta lo anterior, uno de los lugares que diversos autores consideran importantes para propiciar el desarrollo lingüístico tardío es la escuela (Barriga, 2002; Hess, 2010; Schleppegrell, 2004). Las nuevas interacciones comunicativas a las que se enfrenta el niño en la escuela jugarán un rol esencial en la adquisición de nuevas formas y funciones lingüísticas.

En la escuela las conversaciones cotidianas con los compañeros, las interacciones en el salón de clases y las experiencias con otros géneros discursivos (narración, descripción, argumentación, entre otros) involucran necesariamente la referencia a personas, eventos y experiencias externas a la situación comunicativa, aspecto que implica un nuevo reto lingüístico (Hess, 2010; Schleppegrell, 2004; Westby, 1998). Además, el ingreso a la escuela le permite al individuo participar de manera más cercana en actividades de la denominada "cultura escrita". Dichas actividades lo llevarán a entrar en contacto con estructuras lingüísticas más complejas que le permitirán establecer nuevas relaciones y contenidos discursivos.

Barriga (2002) señala además que en el ámbito escolar el niño se enfrenta a nuevas reglas de socialización. Deberá aprender a estar alerta al juego que supone la interacción conversacional para poder elegir conscientemente la información que desea compartir. A su vez, deberá ser capaz de guiar la temática de la conversación de acuerdo con su conocimiento del mundo y con lo que es relevante y digno de ser referido. Todo esto le dará al niño el soporte de dos grandes columnas de la comunicación infantil en las etapas tardías: la inferencia y la interpretación.

Por otro lado, uno de los retos a los que se enfrenta el niño en la escuela es a la lengua escrita. Al leer, escribir y participar en actividades en torno a la lengua escrita el niño debe desarrollar su lenguaje puesto que los nuevos retos lingüísticos que involucra la lengua escrita lo obligan a reflexionar sobre el lenguaje y a construir estructuras y funciones más complejas (Olson, 2002; Berman, 2004; Hess, 2010). Los niños, a lo largo de su instrucción escolar, tienen la oportunidad de toparse con diversas actividades en donde la lectura y la escritura cobran fundamental importancia. Es a través de los proyectos en el aula y por medio de objetivos de enseñanza y aprendizaje en donde se sostiene un intenso contacto con textos diversos, y en donde aumenta el aprendizaje de los niños sobre la lengua. Por medio de sucesivas revisiones de lo que se ha ido escribiendo y de la reflexión sobre las relaciones de lo ya escrito y lo que se va a escribir, el niño descubre relaciones lingüísticas que antes no había establecido, detecta la necesidad de explicitar aspectos que antes habían permanecido implícitos. A su vez, se hace necesario participar en eventos lingüísticos donde debe organizar las ideas de otra manera: más comprensible para un lector potencial. De esta manera, como afirma Schleppegrell (2004), en la escuela los niños aprenden a usar el lenguaje de nuevas

maneras, adquieren nuevos conceptos y usos de las palabras para armar de manera adecuada frases y oraciones.

Además de lo anterior, la lengua escrita le permite al individuo diferenciar entre lo que se dice y lo que se quiere decir (Bonitatibus, 1988). "Al enfrentarse con la lengua escrita, el niño debe prestar atención a las palabras mismas y comprender que éstas no son una manifestación directa de la intención del hablante" (Hess, 2010, p.158). De aquí que mientras mayor contacto tenga un niño con la lengua escrita, más oportunidad hallará de desarrollar las habilidades lingüísticas que involucran la diferenciación entre lo dicho y lo que se quiere decir. Esto, a su vez, le permitirá reflexionar sobre la lengua y ampliar sus conocimientos lingüísticos.

No obstante, no todos los estudiantes acuden a la escuela con los mismos conocimientos previos y, por tanto, las tareas relacionadas con el lenguaje muchas veces no son familiares para todos. En ocasiones, el medio social al que pertenecen los niños los prepara para un mejor uso del lenguaje en la escuela, pero en otros casos esto no es así. Es por ello que la escuela es muy importante para el desarrollo de los nuevos recursos lingüísticos. Así pues, el desafío que hoy enfrenta la escuela, según Delia Lerner (2001), es el de incorporar a todos los alumnos a una cultura de lo escrito, es el lograr que todos los exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores. Es necesario, afirma Lerner, preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita.



## **Desarrollo Lingüístico Tardío y Discurso**

Uno de los aspectos del lenguaje que ha sido reconocido como de adquisición tardía es el discurso (Hess, 2010; Tolchinsky, 2004). El discurso es una práctica social, una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado. En investigaciones sobre desarrollo lingüístico se tiende a emplear el término *discurso* en dos sentidos: como *conversacional* (aquel que aparece dentro de la conversación entre dos o más personas) y *extendido* o *conectado* (un texto mayor a la oración elaborado por un solo individuo de manera independiente) (Hess, 2010). En la presente investigación trabajaremos específicamente con el discurso extendido cuya consolidación es tardía pese a que se empieza a adquirir a temprana edad. Para producirlo, el niño debe aprender a dominar una serie de relaciones complejas, puesto que el texto a construir deberá entretener diversos factores como la coherencia, cohesión y el manejo de principios pragmáticos que rigen la información (Barriga, 2002; Hickmann, 2004).

De acuerdo con Calsamiglia y Tusón (2007) el uso del discurso es complejo y heterogéneo. Por un lado, la complejidad va enfocada en tanto los diversos modos de organización en que puede manifestarse, desde las formas lingüísticas más pequeñas hasta los elementos contextuales extralingüísticos. Así, por ejemplo, no es lo mismo escribir una carta que un ensayo. Por otro lado, la heterogeneidad está regulada más allá del plano gramatical, pues en la construcción del discurso intervienen una serie de normas y principios de carácter textual y sociocultural que orientan a las personas en la tarea de construir piezas discursivas coherentes y apropiadas a cada ocasión de comunicación (Calsamiglia y Tusón, 2007). De esta manera, cuando se produce un texto

se debe advertir a quién va dirigido, dado que utilizamos diferentes piezas discursivas dependiendo del destinatario.

Ya que el discurso involucra el desarrollo de tantas habilidades, se da de manera tardía y su estudio es, por ende, de gran interés durante las etapas escolares del niño. Tanto Berman (2004) como Karmiloff-Smith (1986) proponen en sus modelos de desarrollo lingüístico que la habilidad discursiva es de las más complejas. Afirman que para llegar al dominio del discurso el niño deberá reorganizar conocimientos previos y reintegrarlos con nuevas funciones. “The most fundamental feature of later development concerns the change of function of linguistic categories from the local sentential level to the level of extended spans of discourse” (Karmiloff-Smith, 1986, p. 474).

### **El discurso en el ámbito escolar.**

Comúnmente se reconocen diferentes géneros discursivos (Calsamiglia y Tusón, 2007). Éstos se han constituido históricamente como prácticas sociales ligadas a cada cultura y a cada sociedad. Dentro de la multiplicidad de géneros, los que cobran mayor importancia en el entorno escolar son la narración, la argumentación y la descripción-exposición (Westby, 1998). Dado que la narración es un tipo de texto que ha sido ampliamente estudiado en el campo de la psicolingüística (véase Costermans y Fayol, 1997; Francis, 2001; Hess, 2010; Hickmann, 2004; Peterson y McCabe, 1983; Segal y Scott, 1991, entre otros), en esta investigación nos enfocaremos específicamente en los otros dos.

Por *argumentación* entenderemos, siguiendo a Calsamiglia y Tusón (2007), la práctica discursiva que responde a la función comunicativa de orientarse al receptor con la finalidad de lograr su adhesión. La estructura silogística (premisas – conclusión) y antitética (tesis – antítesis), por una parte, y el dialogismo (la confrontación entre el

emisor actual y un receptor concreto o no, presente o representado textualmente), por otra, son las dos características fundamentales que explican y motivan el funcionamiento de los mecanismos lingüísticos de la argumentación. De acuerdo con las autoras, la argumentación corresponde a la función apelativa o conativa; pero también podría establecerse como una función con autonomía propia, añadida a las otras funciones, que se orienta hacia el hacer creer o el hacer hacer a un interlocutor o a un público.

Por su parte, el discurso *descriptivo–expositivo* es aquel que nos sirve para expresar nuestra manera de percibir el mundo. Según Calsamiglia y Tusón (2007) toda descripción está condicionada por el contexto en que aparece la comunicación y su función puede ser predominantemente informativa o bien expresiva. La explicación parte de un supuesto previo: la existencia de información. Ésta se puede entender como un conjunto de datos sobre un tema, obtenidos por la vía de la experiencia o la vía de la reflexión adquiridos de forma directa o indirecta. El contexto de la explicación supone un agente poseedor de un saber y un interlocutor o un público que está en disposición de interpretarlo a partir de su conocimiento previo, pero que necesita aclaración.

Barriga (2002) menciona que durante los años escolares el manejo de las principales habilidades discursivas (descripción, narración, argumentación) requiere del dominio de variados principios pragmáticos, es decir, la intencionalidad, la relevancia y la conciencia de que el discurso va dirigido a otro; esto con la intención de regular e intercambiar la información, además de la construcción de un diferente entramado sintáctico y semántico que le proporcione cohesión total al discurso. Al describir, el niño tiene que caracterizar para otro un objeto, acción o sentimiento; al argumentar debe organizar el tejido lingüístico para explicar, rebatir o defender su punto de vista.

La capacidad para producir textos argumentativos y descriptivos-expositivos, por tanto, se desarrolla en gran medida en el ámbito escolar. Éste es el responsable de incorporar al alumno a experiencias con diversos géneros discursivos (Westby, 1998). En este sentido, Schleppegrell (2004) menciona que la escuela demanda, por ejemplo, que los alumnos escriban frecuentemente ensayos expositivos en donde presenten un punto de vista y lo sostengan con ejemplos y evidencias. Dichos textos incluyen una tesis que es sostenida por argumentos que demuestran por qué la tesis ha sido propuesta. No obstante, la investigadora afirma que muchas veces los alumnos tienen dificultad para producir exposiciones balanceadas y bien desarrolladas. Esto se debe a que los textos de esta índole deben relacionar enunciados, párrafos y unidades largas de composición, elaborar y conectar los temas introducidos mediante léxico, gramática y estrategias organizacionales del discurso que además colaboren o apoyen en el desarrollo de las ideas. Los alumnos, por tanto, deben entender una gran variedad de funciones pragmático-discursivas y aprender a emplear una serie de elementos particulares del discurso para introducir o enfatizar la información en sus escritos. Uno de los factores que se observa como de adquisición tardía en este desarrollo de los mecanismos discursivos es la cohesión (Berman, 1994), aspecto que será central para la presente investigación.

### **Cohesión discursiva.**

Calsamiglia y Tusón (2007) mencionan que todo texto debe cumplir con los siguientes siete estándares: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad. Estas normas a las que se sujeta el texto se sustentan en tres principios que regulan la comunicación textual: la eficacia, la efectividad y la adecuación. De todos los estándares mencionados dos tienen que ver de

forma especial con la textura, es decir, con el entretendido textual: la coherencia y la cohesión. Estos dos fenómenos asociados a la constitución textual muchas veces han sido empleados erróneamente como sinónimos.

Para entender la diferencia entre estos fenómenos comenzaremos explicando la *coherencia*. Stubbs (1983) propone que la coherencia es una característica textual que se observa en las relaciones a nivel subyacente, de manera más global. El discurso coherente, según el autor, implicará una variedad de fenómenos como el uso de pronombres, artículos, conjunciones, tiempos verbales, así como partículas modales, entre otros, que permitan establecer las relaciones de significado entre los elementos. Para Bernardes (1995), por su parte, la coherencia depende del equilibrio de diversos sistemas referenciales que se establece en el proceso de la comunicación entre el emisor y receptor, lo que significa está basada en una negociación de significados entre los protagonistas de la comunicación.

Desde una perspectiva del desarrollo lingüístico, Hickmann (2004a; 2004b) define coherencia como las relaciones de significado que se establecen entre los elementos (por ejemplo, la organización del discurso a manera de una estructura jerárquica). Se trata de la unión de los mecanismos que corresponden a las propiedades del contenido del discurso (por ejemplo, la gramática en términos de varios tipos de información básicos y reglas de organización en la estructura). El fenómeno de la coherencia, pues, alude a la estabilidad y consistencia temática subyacente, asociada a la macroestructura (contenido). En términos generales se puede decir que es la organización del discurso a nivel de las ideas.

Por otro lado, la *cohesión* se refiere a las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos. Hickmann (2004a) la define como aquellos medios

lingüísticos que le permiten al individuo regular la información discursiva por medio de expresiones lingüísticas que unen las oraciones. En este mismo sentido, Stubbs (1983) propone que la cohesión alude a las relaciones a nivel superficial del discurso, pues es el uso de recursos lingüísticos más locales y observables que permiten unir una oración con otra con la finalidad de crear un texto.

Específicamente en el caso de la cohesión, el individuo cuenta con una serie de mecanismos que le permitirán establecer las relaciones entre los elementos discursivos, es decir, hay diversas maneras de cohesionar un texto. De acuerdo con Halliday y Hasan (1976) entre los mecanismos que permiten ligar una oración con otra dentro del discurso predominan las siguientes: la elipsis, la sustitución, la referencia y el uso de conectores discursivos. El uso de conectores, tema de la presente investigación, ha sido documentado como de adquisición tardía.

### **Conectores discursivos.**

Los conectores discursivos son aquellas palabras que tienen como objeto unir las oraciones y conectar la información (Bosque y Demonte, 2000; Halliday y Hasan, 1976). Son piezas lingüísticas que relacionan de manera explícita segmentos de texto, estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas. Los conectores tienen la función de relacionar y poner en contacto dos enunciados o secuencia de enunciados; en otras palabras, su presencia enlaza un segmento textual previo con el siguiente, estableciendo una relación semántica.

Por su forma, los conectores pueden ser muy variados: piezas simples o compuestas, conjunciones, adverbios y locuciones, sintagmas nominales, verbales o preposicionales. Su finalidad, como se ha mencionado, es dar cohesión y estructura al

texto y servir al lector como guía para la interpretación del sentido (Calsamiglia y Tusón, 2007).

Dado que los conectores pueden tener formas gramaticales y cumplir con funciones discursivas diversas, han sido clasificados desde múltiples perspectivas teóricas (al respecto véase, entre otros, Bosque, 2000; Hess y Godínez, 2011). Una de las propuestas más completas para analizar el discurso escrito es, a nuestro parecer, la que presenta Montolío (2001), quien clasifica los conectores por su función en los siguientes tipos:

**1) Conectores opositores o contraargumentativos:** son aquellos que establecen un contraste o "discusión" entre las oraciones que conectan. Pueden ser conectores como *aunque*, *a pesar de (que)*, *pese a (que)* y *si bien*, donde *aunque* es el prototípico. Están integrados a la oración de manera sintáctica y entonacional y por lo general introducen argumentos débiles. También pueden ser conectores como *pero*, *sin embargo*, *no obstante*, *ahora bien*, *con todo*, *aún así*, *a pesar de todo*, los cuales tienen la función de invalidar la conclusión o inferencia que se deduce del segmento previo. Dentro de esta categoría encontramos también los conectores como *mientras que*, *en tanto que*, *sino que*, *en cambio*, *por el contrario*, *antes bien*. Todos éstos comparten el significado base de "corregir" en el segundo miembro algo formulado en el primero. Introducen una información que se presenta como más fuerte y, por tanto, dominará en el discurso. No invalidan la información previa, pero la contrastan con la nueva y ésta se apunta como más fuerte. Los conectores como *de todas formas*, *de todas maneras*, *de todos modos*, por su parte, tienen la función de minimizar o cancelar la relevancia del segmento informativo anterior y anularlo para proseguir con el discurso. No es que se

opongan a la información proposicional anterior, sino que más bien marcan un distanciamiento con la misma.

**2) Conectores de carácter consecutivo:** Estos conectores presentan una relación de causa-consecuencia entre las informaciones conectadas. Pueden ser de dos tipos: a) causales, que inciden sobre cuál es la causa que lleva a una conclusión (conectores *como, porque, ya que, dado que*); y b) consecutivos, que indican cuál es la consecuencia que se deduce de la información previa. Los conectores integrados a la oración que llevan *que* son: *así que, de manera que, de modo que, por lo que, de ahí (que)* y los conectores de tipo parentético son *por ello/eso, por ese/tal/dicho motivo/razón/causa, por (lo) tanto, en consecuencia, por consiguiente, por ende, pues, sí pues*.

**3) Conectores de tipo aditivo y organizadores de la información discursiva.** Estos conectores añaden información a la aparecida previamente. Pueden ser de dos tipos: a) aditivos, que indican que la frase que sigue mantiene la misma línea temática de las oraciones anteriores (conectores como *asimismo, igualmente, por otra parte, a su vez, por otro lado, de igual modo*); y b) conectores organizadores de la información, que añaden información nueva pero además también muestran al receptor cuál es la estructura del discurso (conectores como *además, encima, es más, por añadidura, incluso, inclusive*).

Por otro lado, la clasificación de Calsamiglia y Tusón (2007), que es similar a la anterior aunque parte de una perspectiva más pragmático-discursiva, es una de las más exhaustivas y, por tanto, será la empleada en la presente investigación. El siguiente cuadro resume dicha clasificación:



**Tabla 1***Clasificación de conectores (adaptación de Calsamiglia y Tusón (2007))*

<i>Tipo de conector por función</i>	<i>Conectores</i>
<i>Aditivos o sumativos</i> Con ellos el texto avanza en la misma línea y manifiesta una misma orientación en la información	y, además, encima, después, incluso, igualmente, también, tal como, del mismo modo, tampoco, ni
<i>Contrastivos</i> Con ellos el texto cambia de orientación en sentido contrario al segmento inmediatamente anterior.	pero, en cambio, sin embargo, ahora bien, sino, por el contrario, antes bien, contrariamente, excepto si, sea como sea, en cualquier caso, después de todo
<i>De base causal</i>	
a) Causativos Indican que los enunciados que los siguen explican o dan razón de los enunciados antecedentes.	porque, pues, ya que, puesto que, dado que, por el hecho de que, en virtud de, gracias a, a causa de ello, por eso, puesto que
b) Condicionales Introducen una causa hipotética indicada en el primer segmento y el segundo se introduce con un conector consecutivo	Si, con tal de que, cuando, en el caso de que, según, a menos que, siempre que, mientras, a no ser que, siempre y cuando, sólo que, con que
c) Consecutivos Indican que los enunciados que los siguen son efecto de los razonamientos antecedentes o de una condición.	de ahí que, luego, por eso, de modo que, de ello resulta que, así que, por lo tanto, de suerte que, por consiguiente, en efecto, entonces
d) Finales Introducen la causa como meta o propósito que se persigue	para que, a fin de que, con el propósito de, de tal modo que
e) Temporales Introducen relaciones temporales entre las cláusulas	de pronto, en ese momento, más tarde, entonces, mientras tanto, una vez, un día, en aquel tiempo, de repente, enseguida
f) Espaciales Introducen relaciones espaciales entre las cláusulas	enfrente, delante, detrás, arriba, abajo, al fondo, a lo ancho, encima

**Desarrollo de los conectores.**

La manera en que los niños y jóvenes emplean los conectores en el discurso resulta de interés particular para los investigadores del desarrollo lingüístico tardío puesto que se ha documentado que son difíciles de adquirir. Si bien algunas

investigaciones observan que la adquisición de los conectores no va necesariamente ligada con la edad (Peterson y McCabe, 1987), en general son concebidos como de adquisición tardía (Barriga, 2002; Costermans y Fayol, 1997; González Olguin, 2010, Hess, 2010; Karmiloff-Smith, 1986; Westby, 1998).

De acuerdo con las investigaciones de Barriga (2002), a los 6 años la variedad de nexos (conjunciones, preposiciones y algunos adverbios) va en aumento. De los 8 a los 11 años, los significados de los mismos empiezan además a matizarse, por lo que adquieren nuevas funciones discursivas. Así, en un principio, un mismo nexo (comúnmente *y*, *que* y *pero*) puede usarse para marcar diversas relaciones entre las oraciones, pero a partir de los 6-8 años el niño empieza a reorganizar estructuras formales y significados semánticos y pragmáticos de acuerdo con su conocimiento del mundo. Al poder descontextualizar el lenguaje, acrecienta sus habilidades discursivas y pragmáticas y desarrolla la capacidad para reflexionar sobre su propia lengua. En esta etapa entrama lo lingüístico con lo cognoscitivo y social, lo que le permite poner en juego reflexiones, usos, expresiones de deseos, pensamientos y nuevas estrategias para acomodarlas a su propia realidad. Todos estos procesos lo llevarán a reorganizar diferentes formas lingüísticas, entre ellas los conectores discursivos.

Barriga (2002) menciona que los niños de 6 años son capaces de producir oraciones con una relación de causalidad plena. No obstante, si bien es cierto que los niños de esta edad pueden producir las mismas oraciones que uno de 12 años, al integrarlas en contextos comunicativos más amplios surgen diferencias que apoyan la idea de etapas de desarrollo lingüístico diferentes. De esta manera, por ejemplo, el nexo “y” en un principio aparece como recursivo y enfatizador en los relatos infantiles, marcando una sucesiva repetición de eventos, pero con el tiempo se especializa como

marcador de la sucesión temporal. Por su parte el nexos "pero" sólo parece funcionar como intensificador pragmático en un inicio, aunque en momentos más tardíos apunta hacia la función de restricción o adversación. A su vez el nexos "que", relativo por excelencia, aparece continuamente en posición de sujeto, para luego ceder su lugar a otros nexos o para ocupar la función de circunstancial. Por último, el nexos "porque" se presenta en el lenguaje en un inicio como una necesidad de conocer la causa de todo, y luego pasa a la fase de la "no causa" donde parece funcionar como simple muletilla para organizar el pensamiento. Posteriormente pasará a formar parte de una tendencia de encadenamiento de causas y efectos no muy claramente relacionadas para terminar como elemento fundamental de una relación lógica de causa – efecto.

Por otra parte, en un estudio sobre el desarrollo de conectores en el discurso narrativo, Segal y Duchan (1997) mencionan que estas partículas cumplen la función de guiar a la interpretación del relato, pues permiten construir el significado del texto al proporcionar señales para entender cómo los acontecimientos y los objetos de la historia se relacionan entre sí. Además, los conectores causales como "entonces" y "porque" resultan ser partículas que los niños usan para marcar un cambio en la perspectiva del hablante, además de las relaciones causales entre los acontecimientos. Los autores encuentran que los niños usan nexos de manera sistemática, ya sea por razones semánticas o pragmáticas. Entre los 4 y los 9 años incrementan el porcentaje de enunciados conectados con "y", aunque en muchas ocasiones el uso no es el semánticamente correcto (por ejemplo, al usarlo en lugar de "pero" para unir enunciados que se oponen semánticamente).

Como se verá en el próximo capítulo, será objetivo de este trabajo analizar cómo los niños de cuatro edades diferentes utilizan los conectores en dos tipos de texto escrito: descriptivo-expositivo y argumentativo.

## **Capítulo 2**

### **Metodología**

A lo largo del capítulo anterior mencionamos que el discurso escrito supone el entramado de múltiples aspectos y que es posible analizarlo desde diversas perspectivas. También establecimos que uno de los factores que se observa como de adquisición tardía en el desarrollo lingüístico es el mecanismo de la cohesión y que, a su vez, unos de los elementos cohesivos que se pueden analizar son los conectores, es decir, aquellas palabras que unen las oraciones y que conectan la información.

#### **Objetivo**

La presente investigación partía del supuesto de que en los años escolares existe un desarrollo lingüístico que se manifiesta en la adquisición de habilidades discursivas cada vez más complejas. El objetivo, por tanto, fue analizar la manera en que niños de diferentes grados escolares (3°, 5°, 7° y 9°) emplean los conectores discursivos en dos tipos de discurso: argumentativo y expositivo.

#### **Preguntas de Investigación**

Las preguntas de investigación que guiaron el presente trabajo fueron las siguientes:

- a) ¿Qué diferencias debidas a la edad existen en el uso de conectores discursivos en la escritura de textos argumentativos y expositivos?
- b) ¿Qué diferencias debidas al tipo de texto (argumentativo vs. expositivo) existen en el uso de conectores discursivos?

## Hipótesis

En el trabajo se partió de las siguientes hipótesis:

- a) Existirán diferencias en el uso de los conectores discursivos debidas al grado escolar al que pertenezcan los niños
- b) Existirán diferencias en el uso de los conectores discursivos debidas al tipo de texto que produce el niño (argumentativo vs. expositivo).

## Piloteo

Con la finalidad de probar el instrumento para la obtención de los datos, se realizó un piloteo previo. La intención inicial de la investigación era observar el uso de conectores en tres tipos de texto: argumentativo, expositivo y narrativo. Para cada tarea, se les entregaron a los sujetos dos hojas rayadas, lápiz y goma. Los alumnos de la prueba piloto fueron elegidos al azar. Los grados con los que trabajamos fueron 3°, 5°, 8°<sup>1</sup> y 9° y se trabajó con un alumno del sexo femenino y otro del sexo masculino en cada grado. Es importante señalar además que se les pidió a los participantes un texto con una longitud mínima de media cuartilla.

## Tareas a las que se Enfrentaron los Participantes de la Investigación.

A raíz de los resultados del piloteo, se hicieron algunos ajustes a las tareas planteadas. Dado que la *narración* es un tipo de texto que ha sido ampliamente estudiado en el campo de la psicolingüística (véase Costermans y Fayol, 1997; Francis, 2001; Hess, 2010; Hickmann, 2004; Peterson y McCabe, 1983; Segal y Scott, 1991;

---

<sup>1</sup> Se eligió este grado para no agotar el número de alumnos requeridos para 7°, pues ese grado sólo tenía 15 alumnos en total.

entre otros), en este proyecto se optó por enfocar el análisis en el discurso argumentativo y el expositivo. Por lo tanto las tareas que se conservaron fueron las que se describen a continuación:

### **Texto argumentativo.**

Para la obtención de los textos argumentativos escritos se les dijo a los participantes que la directora de la escuela estaba considerando incorporar productos chatarra en la cafetería, pero que quería saber qué opinaban los alumnos al respecto. Por ello se les pedía que expresaran su opinión por escrito. Después de explicar lo anterior, se les daba la siguiente consigna: "Escuché que muchos niños de la escuela están pidiendo que en la cafetería se vendan alimentos chatarra. Escribe en estas hojas si estás de acuerdo y por qué. Debes escribir mínimo media cuartilla."

### **Texto expositivo-descriptivo.**

La segunda tarea consistió en que los niños escribieran un texto expositivo-descriptivo. Para ello se les dio la siguiente consigna: "Vas a participar en un concurso de escritos sobre los hábitats. Puedes elegir cualquiera de los siguientes: Polo Norte, desierto, selva. Elige el hábitat que más conozcas o el que más te guste. Ahora, escribe un texto en el que expongas qué es el (hábitat elegido) y cómo es." Con la finalidad de facilitar la escritura del texto se le mostraron a los niños ocho imágenes por cada hábitat para que se apoyaran en ellas al momento de escribir. Cada conjunto de imágenes representaba la flora, la fauna, el paisaje, la ubicación y la vestimenta de los habitantes, entre otras características (véase Apéndice A).

## Participantes

La muestra final quedó integrada por 40 participantes de 3°, 5°, 7° y 9° grados que pertenecían a una escuela particular bilingüe de la ciudad de Querétaro. La siguiente tabla resume las características de los mismos.

**Tabla 2**

*Participantes en el Estudio*

Grado escolar	Varones	Mujeres	Total
3°	5	5	10
5°	5	5	10
7°	5	5	10
9°	5	5	10
Total	20	20	40

Todos los alumnos fueron elegidos por la maestra de grupo con la única indicación fue que eligiera niños académicamente promedio.

## Transcripción y Análisis

Todos los textos de los participantes (40 argumentativos y 40 expositivos) fueron transcritos bajo los siguientes criterios:

- a) Cada texto se segmentó por cláusulas, de manera tal que quedara una cláusula en cada línea. La cláusula fue definida de acuerdo con la propuesta de Berman y Slobin (1994), es decir, como un *predicado unificado, aquel que se refiere a un solo evento, estado o situación* (al respecto véase Berman y Slobin, 1994 y Hess Zimmermann, 2010).
- b) Se respetó la puntuación, aunque, con la finalidad de facilitar el análisis, se normalizó la ortografía.



c) Se marcaron entre corchetes los errores de concordancia y uso de palabras por parte de los niños.

Después de haber transcrito los textos, se hizo un listado y conteo de todos los conectores utilizados por los participantes para posteriormente analizar específicamente los que se presentaban con mayor frecuencia en todos los grados escolares.

Para cada uno de esos conectores se hizo un análisis de todas las apariciones, así como del tipo de estructura de cláusulas que unían. De esta manera los conectores fueron clasificados en alguna de las siguientes categorías:

a) -C+C (cláusula con cláusula incompleta) Ejem: *sí **porque** me gustan*

b) +C+C (dos cláusulas) Ejem: *no me gustaría **porque** hacen niños obesos*

c) +CC+C (cláusula con cláusula compleja) Ejem: *yo casi no compro en la café **pero** no necesito más para estar contenta*

d) +CC+CC (dos cláusulas complejas) Ejem: *yo creo que sí deberían de poner papas o comida chatarra **porque** si en tu casa no te dicen que comas saludable tu mamá compra comida.*

Los resultados del análisis se presentan en el siguiente capítulo.

## Capítulo 3

### Análisis de los Resultados

En este capítulo se presenta el análisis de la manera en que los participantes de la investigación emplearon los conectores discursivos en los textos argumentativo y descriptivo-expositivo, así como la comparación del uso entre los dos tipos textuales.

#### Resultados Generales

Se procedió a marcar todos los conectores presentes en los textos, con la finalidad de poderlos analizar. Para ello se utilizó la clasificación propuesta por Calsamiglia y Tusón descrita en el capítulo 1 (véase Tabla 1). En un primer momento, se realizó un análisis de la proporción de conectores empleados por los participantes entre el número total de cláusulas. Los resultados mostraron que, en general, la proporción indicó entre 0.2 y 0.6 conectores por cláusula para los participantes de los cuatro grados escolares en el texto argumentativo y entre 0.1 y 0.5 conectores por cláusula en el texto expositivo. Los datos no señalaron diferencias significativas entre edades y tipos de texto.

A continuación, con la finalidad de averiguar si existía una variación en el tipo de conectores usados por los participantes se procedió a indagar si existían diferencias en el número de conectores diferentes entre el total de conectores. Los resultados de este análisis indicaron que la mayoría de los participantes (en todos los grados) presentaron una proporción conector diferente/número de conectores de entre 0.5 y 1. Esto quiere decir, que al menos la mitad de los conectores empleados eran diferentes entre sí. De

nueva cuenta, en este análisis los datos no mostraron diferencias significativas por edad y/o tipo de texto.

Por último, se realizó un análisis de tipo cuantitativo de la proporción de conectores diferentes entre el número de cláusulas en ambos tipos de texto. Si bien de manera general los datos señalaron que en el texto argumentativo hay un mayor uso de conectores diferentes (proporción entre 0.3 y 0.6) que en el texto expositivo (proporción entre 0.1 y 0.5), estas diferencias no resultaron ser significativas.

## Resultados por Tipo de Texto.

### Resultados para el texto argumentativo.

A continuación se procedió a realizar un análisis de tipo cualitativo de los conectores que estuvieron presentes en todos los textos argumentativos. La Tabla 3 resume los resultados (el número entre paréntesis indica la cantidad de veces que apareció cada conector; las negritas señalan los conectores analizados más adelante).

**Tabla 3**

*Total de conectores por grado en el texto argumentativo*

3°	5°	7°	9°
Así (1)	Aunque (1)	Además (2)	Además (3)
Para que (2)	Aparte (1)	Así que (1)	A diferencia de (1)
<b>Pero (3)</b>	Así que (1)	En el que (1)	Aunque (1)
<b>Porque (14)</b>	Cuando (1)	En que (1)	Así que (1)
Que (3)	Lo que (6)	Entonces (1)	Con que (1)
Y (9)	O (1)	Lo que (2)	Entonces (1)
	Para (2)	<b>Pero (3)</b>	Las que (1)
	<b>Pero (8)</b>	<b>Porque (11)</b>	Lo cual (1)
	<b>Porque (11)</b>	Pues (2)	Lo que (1)
	Pues (3)	Que (13)	O (1)
	Que (27)	Y (14)	Para (3)
	Sino (2)	Ya (1)	<b>Pero (4)</b>
	También (2)	Y que (1)	Por (1)
	Y (15)		Por lo tanto (1)
	Ya (1)		<b>Porque (9)</b>

Y aunque (1)  
Y también (1)

Pues (2)  
Que (28)  
También (2)  
Y (21)  
Y aparte (1)  
Ya que (6)  
Y así (1)  
Y aunque (1)  
Y entonces (1)  
Y pues (1)  
Y que (1)  
Y también (1)

Como se puede observar en la Tabla 3, los conectores utilizados con mayor frecuencia fueron *porque*, *pero*, *y*, y *que*. Dado que estos dos últimos han sido documentados como de adquisición temprana (véanse, entre otros, Barriga (2002) y Peterson y McCabe (1987)), fueron excluidos del análisis. Así pues, el análisis con los conectores *porque*, *pero* se llevó a cabo con la finalidad de observar si existían diferencias en el uso que los alumnos les dan a los mismos en su texto. A raíz de esto fue necesario indagar qué tipo de cláusulas unían estos conectores, para lo que se siguió el procedimiento descrito al final del capítulo 2.

Los resultados mostraron datos interesantes. En primer lugar, se observó que los niños de tercer año empleaban los conectores primordialmente para unir una cláusula incompleta con una cláusula simple (combinaciones -C+C y +C-C), como se muestra en los siguientes ejemplos:

(Miguel Antonio, 3°) *Sí **porque** me encantan*

(José Saúl, 3°) *Sí **porque** así los niños van a estar felices*

En cambio, los alumnos de 9º grado utilizaron los conectores predominante-mente para unir una cláusula simple con una compleja (+C+CC), o bien dos o más cláusulas complejas con otras iguales (+CC+CC). Véanse los siguientes ejemplos:

(Alejandra, 9º) *que sí deberían vender ese tipo de comida para tener un poco de más variedad **porque** a pesar de que en la cafetería hay comida saludable y hay comida variada a veces nos gusta cambiar un poco.*

(Luis Roberto, 9º) *Me parece buena idea, **pero** lo que se debería hacer es tener poco volumen de estos alimentos para poder regular el consumo.*

(Dante, 9º) *Yo doy estas razones por experiencias, ya que fueron las comidas chatarra las que muchas veces me privaron de una salud completa. **así que** yo argumento que las comidas chatarra no deben ser vendidas en la cafetería.*

Lo anterior nos muestra que, como era de esperarse, los niños mayores emplean los conectores para unir estructuras gramaticales más complejas que los menores. Esto coincide con los resultados de investigaciones como las de Barriga (2002) y Berman (2004), entre otras.

Adicionalmente, se realizó otro análisis de los conectores *porque* y *pero* consistente en ver si los alumnos los empleaban con una función convencional o no. Para ello se analizaron con base en las funciones propuestas por Calsamiglia y Tusón (véase la Tabla 1 en el capítulo 1). Este análisis mostró resultados que en un primer momento pueden parecer contradictorios. Así, se observó que todos los niños de 3º emplearon dichos conectores con una función convencional:

(Daniela, 3º) *no me parece **porque** también tenemos que comer cosas nutritivas*

(Yasmín, 3°) *que pongan comida buen y también chatarra  
pero más comida buena*

En cambio, a partir de 5° aparecieron usos diferentes a los que se esperaba de manera convencional en un texto escrito. De esta manera, en el caso de *porque*, aparecieron usos como el siguiente:

(Ana, 5°) *que vendan productos chatarra  
porque los niños pueden comer  
lo que quieran*

Como puede observarse, en el escrito de Ana no hay relación causal entre las cláusulas puesto que el hecho de que los niños puedan comer lo que quieran no es causa de que se puedan vender productos chatarra. Véase el siguiente ejemplo de Brenda (7° grado):

*que sí deberían vender comida chatarra  
porque muchas personas ya traen comida saludable*

Brenda emplea el *porque* sin relación causal, pues traer comida saludable no es efecto causal de vender comida chatarra. En este mismo sentido el siguiente ejemplo de Ana (9° grado) muestra un uso diferente de *porque*, ya que la adolescente emplea el conector para enlazar la venta de comida chatarra con saber lo que se va a comer, sin que necesariamente exista una relación causal entre las cláusulas:

*Y aunque la comida chatarra no sea nada nutritiva  
pienso que se vende más  
porque sabes exactamente lo que vas a comer.*

Por otro lado, el uso de *pero* también mostró aspectos interesantes en los textos de 5° y 7° (en 9° hubo un único uso de *pero* que más bien correspondía a un rasgo de oralidad que a un uso diferente al convencional, similar a los hallazgos reportados por Godínez (2010). Véanse los siguientes ejemplos:

(Mariana, 5°) *que vendan productos chatarra como papas dulces y otras cosas  
pero yo creo que los refrescos y los dulces se vendan en la tarde*

En este caso, las cláusulas escritas por Mariana no presentan oposición: la venta de refrescos y dulces por la tarde no contradice la venta de chatarra como papas y dulces. Al igual, en el siguiente ejemplo de Francisco (7° grado) no existe oposición entre la premisa a argumentar (si vendieran comida chatarra la gente engordaría) y la cláusula siguiente (las personas hacen ejercicio):

*Si lo [=la] vendieran  
muchos engordarían  
pero hacen ejercicio [sin relación con la premisa a argumentar]*

Los datos aparentemente contradictorios (el uso menos convencional en los niños mayores) se deben posiblemente a que todos los niños de 3° utilizaron los conectores para unir cláusulas simples +C+C o bien –C+C, en tanto que los mayores los emplearon para unir cláusulas +CC+C o bien +CC+CC. Seguramente la presencia de cláusulas y oraciones más complejas involucra un uso distinto de los conectores. Aunado a ello, observamos en los textos la presencia de usos de los conectores que resultan no convencionales en textos escritos, pero que son convencionales en la oralidad y en ciertos dialectos. Por lo tanto, podemos observar que durante los años escolares todavía se sigue consolidando el uso de conectores discursivos convencionales en la escritura, hecho que coincide con los resultados de otros investigadores como Godínez (2010), González (2010) y Montolío (2001).

### ***Uso de porque.***

Como ya mencionamos, uno de los elementos cohesivos más socorridos en los alumnos de 3° a 9° fue el conector *porque*, cuya función involucra una relación de

causa–efecto. La siguiente tabla muestra el tipo de cláusulas unidas por este conector en los diferentes grupos escolares:

**Tabla 3**

*Tipo de Cláusulas que Une el Conector "Porque" en los Grupos de Edad en el Texto Argumentativo*

Grado	-C+C	+C+C	+C+CC	+CC+CC
3°	7	7	1	0
5°	0	9	2	0
7°	0	10	0	1
9°	0	2	2	5

Si bien, como puede observarse, la cantidad de ocurrencias del conector *porque* no es muy grande en la muestra, la Tabla 3 permite ver cierta tendencia en los datos. De esta manera, se observa que los niños menores utilizan *porque* en mayor grado para unir cláusulas más sencillas y los mayores (a partir de 9°) lo usan para cláusulas más complejas. Además, constatamos que los niños de tercer grado emplean el *porque* para unir cláusulas incompletas (-C+C) y que no lo usan para estructuras complejas +CC+CC.

Por otro lado, los datos nos permiten señalar que los niños mayores (9° grado) mostraron una preferencia para emplear el *porque* con la finalidad de relacionar cláusulas más complejas (+CC+CC), como se muestra en los siguientes ejemplos:

(Alejandra, 9°) *También creo que sí deberían vender ese tipo de comida para tener un poco de más variedad, **porque** a pesar de que en la cafetería hay comida saludable y hay comida variada, a veces nos gusta cambiar un poco.*

(Dante, 9°) *Yo creo que no se debería vender productos chatarra en la cafetería **porque** estamos en crecimiento*



*y estos productos tienen muchas sustancias no muy recomendables para el cuerpo de los adolescentes.*

Nuevamente los datos parecen señalar que los usos que los niños les dan a los conectores se van complejizando con la edad.

**Uso de pero.**

El segundo de los elementos cohesivos más utilizados por los alumnos en el texto argumentativo fue *pero*. Como es sabido, este conector normalmente se emplea para indicar una oposición entre las premisas que une, es decir, marca una clara diferenciación entre la cláusula anterior y la posterior.

En la siguiente tabla, se muestra el análisis del conector *pero* en usos convencionales de 3° a 9° grado (se excluyeron dos usos no convencionales que se exponen más adelante).

**Tabla 4**

*Tipo de Cláusulas que Une el Conector "Pero" en los Grupos de Edad para el Texto Argumentativo*

Grado	-C+C	+C+C	+C+CC	+CC+CC
3°	0	2	0	0
5°	0	1	3	2
7°	0	1	0	0
9°	0	3	0	0

Podemos observar que predomina el uso del *pero* en cláusulas del tipo +C+C para todos los grados escolares, siendo este conector poco o no utilizado para las cláusulas menos y más complejas (tipos -C+C o bien +CC+CC).

Los usos no convencionales de *pero* se exponen a continuación:

(Mariana, 5°)      *Que vendan productos chatarra como papas, dulces y otras cosas*

***pero** yo creo que los refrescos y los dulces se vendan en la tarde.*

(Francisco, 7°)      *Muchos engordarían  
**pero** hacen ejercicio  
**pero** muchos no hacen ejercicio*

Como puede observarse, el conector *pero* se emplea para unir dos cláusulas que no se encuentran en oposición. Lo anterior parece señalar que este conector se consolida tardíamente en el lenguaje infantil, puesto que los niños de mayor edad siguen presentando usos no convencionales en su uso.

### **Uso de elementos cohesivos en el texto expositivo.**

Al igual que en el texto argumentativo, en el expositivo se procedió a realizar un análisis cuantitativo de los conectores empleados por los niños de todos los grados escolares. Primeramente se realizó un análisis de la proporción de conectores empleados por los sujetos entre el número total de cláusulas. No obstante, dicho análisis no mostró diferencias significativas entre edades y tipos de texto. Tampoco aparecieron diferencias a raíz de un análisis del número de conectores diferentes entre total de cláusulas, aplicando ANOVA. Lo anterior indica, de nueva cuenta, que la cantidad de conectores presentes en los textos no parece estar relacionada con la edad.

En términos generales el análisis cualitativo coincide con los datos anteriores. Siguiendo la dinámica adoptada para el texto argumentativo, se analizaron los conectores que estuvieron presentes en los textos de los niños de todos los grados de la muestra: *porque, pero, también, que* y *para*. Los resultados mostraron que el uso de *porque, pero, también* y *para* estuvieron presentes en todos los niños y que no hubo

diferencias por edades en cuanto al tipo de cláusulas que unen. Al respecto véanse las Tablas 5, 6, 7 y 8:

**Tabla 5**

*Tipo de Cláusulas que Une el Conector "Porque" en los Grupos de Edad en el Texto Expositivo*

Grado	-C+C	+C+C	+C+CC	+CC+CC
3°	0	4	0	0
5°	0	1	0	0
7°	0	2	2	0
9°	0	3	0	2

**Tabla 6**

*Tipo de Cláusulas que Une el Conector "Pero" en los Grupos de Edad en el Texto Expositivo*

Grado	-C+C	+C+C	+C+CC	+CC+CC
3°	0	2	0	0
5°	0	1	0	0
7°	0	1	1	1
9°	0	2	1	0

**Tabla 7**

*Tipo de Cláusulas que Une el Conector "También" en los Grupos de Edad en el Texto Expositivo*

Grado	-C+C	+C+C	+C+CC	+CC+CC
3°	0	3	0	0
5°	0	2	0	0
7°	0	0	0	1
9°	0	1	1	0

La Tabla 5 muestra que el conector *porque* se emplea primordialmente para unir cláusulas tipo +C+C en todos los grados escolares. Un caso similar se observa en el caso de *pero* (véase Tabla 6). Sin embargo, podemos ver que en los grados altos la presencia de cláusulas más complejas está presente, aunque no de manera importante.

Por otra parte, los resultados para el conector *también* (Tabla 8) indican que es un conector que aparece con menor frecuencia en los escritos de los alumnos que los otros tipos de conectores. Además, es clara la presencia de este conector en cláusulas simples (tipo +C+C) en la mayoría de los grados escolares.

Datos diferentes se encontraron en el uso del conector *para*, como puede observarse en la Tabla 8:

**Tabla 8**

*Tipo de Cláusulas que Une el Conector "Para" en los Grupos de Edad en el Texto Expositivo*

Grado	-C+C	+C+C	+C+CC	+CC+CC
3°	0	3	2	0
5°	0	1	2	0
7°	0	2	3	0
9°	0	4	3	0

Este tipo de conector aparece para unir cláusulas simples (tipo +C+C) y simple con compleja (tipo +C+CC) en todos los grados escolares.

A su vez, a diferencia de los conectores anteriores, el conector *que* presenta algunos usos que sería oportuno puntualizar. Para ello obsérvese la Tabla 9:

**Tabla 9**

*Tipo de Cláusulas que Une el Conector "Que" en los Grupos de Edad en el Texto Expositivo*

Grado	-C+C	+C+C	+C+CC	+CC+CC
3°	1	6	0	0
5°	0	3	4	0
7°	0	0	2	2
9°	0	10	11	1

Como puede observarse en la tabla, *que* se encuentra uniendo a diferentes tipos de cláusulas, y predomina su uso para unir cláusulas simples (tipo +C+C) y simple con compleja (tipo +C+CC). Podemos ver presencia también en cláusulas más complejas en los escritos a partir de 7°. Lo anterior parece indicar que mientras los niños van avanzando en su instrucción escolar, emplean los conectores para unir cláusulas más estructuradas y complejas.

A continuación, se procedió a analizar si en el texto expositivo todos los conectores eran empleados de manera convencional o no. El único conector que se observó que se empleó de manera no convencional fue *pero* como se ve en los siguientes ejemplos:

*(Melissa, 3°) Igual cuando es verano primavera otoño y invierno  
aún hay mucha nieve  
**pero** cuando es invierno  
hace mucho frío  
y hay mucho viento  
lo que me gusta del Polo Norte [sin función adversativa]*

*(Pablo, 5°) Y también hay mucha vegetación  
**pero** lo peor que te puede pasar  
es que se te haga noche en la selva [sin oposición]*

*(Dante, 9°) El desierto físicamente son terrenos áridos, arenosos y muy calientes  
**pero** el clima en esos lugares normalmente es extremoso  
[no hay oposición]*

Nuevamente observamos que existen conectores que se siguen desarrollando entrados los años escolares.

### **Comparación entre tipos de texto.**

Como se recordará, uno de los objetivos principales de este trabajo era investigar si existen diferencias en el uso de conectores por tipo de texto. Es por ello que para

determinar lo anterior se realizó un análisis estadístico que mostró, por medio de la *T de Student*, que el texto argumentativo presenta más conectores diferentes entre número de cláusulas que el texto expositivo ( $t = 4.014$ , con 39 grados de libertad,  $p < .000$ ). Lo anterior significa que en términos generales los textos argumentativos presentan una mayor variedad de conectores que los expositivos y, por tanto, una mayor riqueza léxica en el uso de conectores. A su vez, señala que los niños de todas las edades del presente estudio fueron capaces de hacer un uso diferenciado de los conectores dependiendo del tipo de texto al que se enfrentan.

## Reflexiones Finales

A lo largo de este trabajo se intentó ver si durante los años escolares sigue habiendo un desarrollo en el uso de conectores discursivos en el discurso escrito. Para ello se buscó responder a dos preguntas de investigación. La primera se refería a si existen diferencias debidas a la edad en el uso de conectores discursivos al escribir textos argumentativos y expositivos. Los datos que auxilian a responder esta primera pregunta de investigación se dividieron en dos rubros: un análisis cuantitativo y otro cualitativo.

Los resultados del análisis cuantitativo no mostraron diferencias significativas en el uso de conectores discursivos debidas a la edad. Estos hallazgos coinciden con los de González (2010) quien, en un análisis de narraciones orales y escritas de niños y adolescentes de entorno rural, encuentra que no hay diferencias significativas en la frecuencia de aparición de conectores en relación con la edad.

Por otra parte, el análisis de tipo más cualitativo de los datos mostró la presencia de usos diferentes de los conectores con respecto a cada tipo de texto. Así, en el **texto argumentativo**, se hizo presente una diferencia en el uso del *porque* y el *pero*, dado que los alumnos de 3° los emplearon para unir cláusulas del tipo -C+C y +C+C y los de 9° para cláusulas más complejas del tipo +C+CC y +CC+CC. Además, el análisis del uso diferente al convencional de los conectores entre los diferentes grados escolares señaló que el conector *porque* fue empleado en 3° siempre de manera convencional, pero que aparecieron usos no convencionales en los participantes de 5°, 7° y 9° (sin relación causal). Estos hallazgos coinciden con los de Godínez (2010) en un análisis de textos argumentativos en adolescentes.

En cuanto al conector *pero*, nuestros datos señalan que los niños de 3° lo usaron siempre de manera convencional (en cláusulas +C+C), mientras que los de 5° y 7° lo utilizaron también para unir cláusulas más complejas que no implicaban oposición (uso no convencional). Ello señala que la presencia de cláusulas y oraciones más complejas involucra la aparición de usos no convencionales de los conectores. Estos datos coinciden con los señalados por Hess y Godínez (2011) para textos argumentativos en adolescentes e indica que a medida que los textos se vuelven más complejos, aumenta también la experimentación con las formas adquiridas, lo que trae consigo un número importante de usos distintos a los convencionales.

Por otra parte, el conector *pero* apareció entre los alumnos de 9° grado en usos con ciertos rasgos de oralidad. El uso de conectores de función más oral en la escritura ha sido reportado como frecuente en los textos escritos de niños y adolescentes (Hess y Godínez, 2011; Hess y Rodríguez, 2010) y parece indicar que durante los años escolares se sigue desarrollando la capacidad para diferenciar la lengua oral de la lengua escrita.

En relación con el **texto expositivo**, se observó que el conector *pero* fue utilizado en todos los grados tanto de manera convencional como no convencional. Por su parte, el conector *porque* fue utilizado primordialmente para unir cláusulas de tipo +C+C y el conector *que* se usó principalmente para unir cláusulas +C+C y +C+CC en 3° y 5° y para unir estructuras más complejas a partir de 7°. Todo lo anterior señala que, como se vio en el texto argumentativo, conforme los niños van avanzando en escolaridad, emplean conectores para unir cláusulas cada vez más estructuradas.

En lo que se refiere a la segunda pregunta de investigación, que estaba relacionada con las diferencias en el uso de conectores discursivos debidas al tipo de



texto, se procedió a comparar el uso de conectores en los textos argumentativo y expositivo. En términos generales se observó que el texto argumentativo presentaba mayor variedad de conectores que el expositivo y por lo tanto una mayor riqueza léxica de conectores. Además, como se señaló anteriormente, se hizo evidente que los participantes hicieron un uso diferenciado de los conectores dependiendo del tipo de texto al que se enfrentaron.

En términos generales los datos encontrados en este trabajo sugieren que el uso de conectores en el discurso escrito involucra un largo proceso durante los años escolares que conlleva la reorganización constante de los conocimientos adquiridos en etapas anteriores. Por otro lado, es posible afirmar que la habilidad discursiva es una de las más complejas de adquirir, puesto que incluso en los niños mayores (9° grado) aparecieron dificultades en la selección y uso de conectores.

Queda, por último, mencionar las vetas de investigación que se derivan de este trabajo. Se hace necesario hacer un estudio con grupos de niños pertenecientes a otros tipos de escuelas y entornos sociales. A su vez, se podría trabajar con grupos más grandes, con niños de otras edades y con textos más largos que permitieran hacer un análisis más profundo de los conectores en los escritos. Por otro lado, sería interesante comparar los hallazgos de esta investigación con datos provenientes del discurso oral, con la finalidad de establecer las relaciones entre la oralidad y la escritura en el uso de conectores durante los años escolares.

## Bibliografía

- Barriga, R. (2002) *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calentote*, México: El Colegio de México.
- Berman, R. (2004) "Between emergence and mastery: the long developmental route of language acquisition" en Berman, R. (ed.) *Language Development across Childhood and Adolescence*, Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins.
- Berman, R. y D. Slobin (1994) *Relating Events in Narrative*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bonitatibus, G. (1988) "What is said and what is meant in referential communication" en Astington, J., P. Harris y D. Olson (eds.) *Developing Theories of Mind* (pp. 326-38) Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Bosque, I. y V. Demonte (2000) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- Calsamiglia, H. y A. Tusón (2007) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, España: Ariel.
- Costermans, J. y M. Fayol (1997) (eds.) *Processing Interclausal Relationships. Studies in the Production and Comprehension of Text*, New Jersey: LEA.
- Francis, Norbert (2001) "Complejidad sintáctica: ¿competencia lingüística o competencia discursiva?: análisis de narrativas infantiles orales y escritas" en López Cruz, Granelo y María del Carmen Morón (eds.) *Memorias del Quinto Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste*. Hermosillo, Sonora: UniSon.
- Godínez López, Eva Margarita (2010) *El desarrollo argumentativo en la adolescencia*, tesis de Maestría en Desarrollo y Aprendizajes Escolares, México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- González Olguin, Lilia (2010) *Desarrollo de la cohesión en los años escolares: un análisis de narraciones orales y escritas*, tesis de Maestría en Desarrollo y Aprendizajes Escolares, México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Halliday, M.A.K. y R. Hasan (1976) *Cohesion in English*, Hong Kong: Longman.
- Hess Zimmermann, Karina (2010) *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*, México: El Colegio de México.
- Hess Zimmermann, Karina y Eva Margarita Godínez López (2011) "Desarrollo argumentativo durante la adolescencia" en Hess Zimmermann, Karina, Gabriela Calderón, Sofía A. Vernon y Mónica Alvarado (Eds.) *Desarrollo lingüístico y*

- cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*, México: UAQ-Porrúa.
- Hess Zimmermann, Karina y Rodríguez Frías Claudia Myriam (2010) "Interrelaciones entre oralidad y escritura en narraciones infantiles" en Calderón Guerrero, Gabriela y Hess Zimmermann, Karina (coords.) *El reto de la lengua escrita en la escuela*, México: FUNDAp.
- Hickmann, Maya (2004a) *Children's Discourse. Person, Space and Time Across Languages*, Cambridge: CUP.
- Hickmann, Maya (2004b) "Coherence, cohesion, and context: some comparative perspectives in narrative development" en Stromqvist, S. & L. Verhoeven (eds.) *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives* [vol.2], Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Karmiloff-Smith, A. (1986) "Some fundamental aspects of language development after age 5" en Fletcher, P. y M. Garman (eds.) *Language Acquisition: Studies in First Language Development* (pp. 307-23). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México: Secretaría de Educación Pública - FCE.
- Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- Nippold, M. (2000) "Language development during the adolescent years", *Topics in Language Disorders*, 20, 2, 15-28.
- Nippold, M. (2004) "Research on later language development " en Berman, R. A. (ed.) *Language Development across Childhood and Adolescence*, Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins.
- Olson, D. (2002) "What writing does to the mind" en Amsel, E. y J. Byrnes (eds.) *Language, Literacy and Cognitive Development: The Development and Consequences of Symbolic Communication* (pp. 153-165). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Peterson, C. y A. McCabe (1983). "A naturalistic study of the production of causal connectives by children", *Journal of Child Language*, 12, 145-159.
- Peterson, C. y A. McCabe (1987) "The connective `and´: do older children use it less as they learn other connectives?", *Journal of Child Language*, 14, 375-381.
- Schleppegrell, M. (2004) *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Segal E. y Duchan, J. (1997) "Interclausal connectives as indicators of structuring in narrative" en Costermans, J. y M. Fayol (eds.) *Processing Interclausal*

*Relationships. Studies in the Production and Comprehension of Text*, New Jersey: LEA.

Segal, E. y P. Scott (1991) "The role of interclausal connectives in narrative structuring: evidence from adults' interpretations of simple stories", *Discourse Processes*, 14, 27-54.

Stubbs, M. (1983) *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*, Madrid: Alianza.

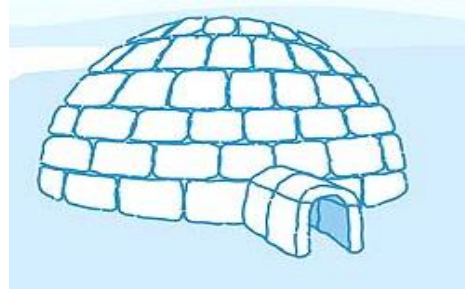
Tolchinsky, L. (2004) "The nature and scope of later language development" en Berman, R. (ed.) *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp. 234-47). Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins.

Westby, C. (1998) "Communicative refinement in school age and adolescence" en Haynes, W. y B. Shulman (eds.) *Communication Development: Foundations, Processes and Clinical Applications* (pp. 311-360). Baltimore: Williams and Wilkins.

## Apéndice A

### Imágenes para la Obtención de los Textos Expositivos

#### A1. Imágenes del Polo Norte.



## A2. Imágenes del Desierto.





A3. Imágenes de la Selva.

