

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

DONNA JACKSON-MALDONADO

Universidad Autónoma de Querétaro

RICARDO MALDONADO

Universidad Autónoma de Querétaro

Universidad Nacional Autónoma de México

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

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

Palabras Clave: conectores, narración, trastorno del lenguaje

ABSTRACT

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

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

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

conceptually more complex when compared to children with language disorders.

Key Words: connectors, narratives, language impairment.

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

Tipos de conectores

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

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

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

Unidades de análisis

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

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

Tabla 1. Tipos de conectores y ejemplos

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

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

Los conectores en la adquisición del lenguaje

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conectores en niños con TEL

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

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

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

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

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

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

1. METODOLOGÍA

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

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

1.1. Participantes

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

1.2. Instrumentos

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

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

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

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

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

1.3. Procedimiento

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

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

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

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

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

2. RESULTADOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1. Coordinante “pero”

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

2.2. Coordinante “y”

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

2.3. Subordinantes causales y finales

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

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

2.4. Subordinantes circunstanciales (temporales y locativos)

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

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

2.5. Subordinantes argumentales (completivos y relativos)

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

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

2.6. Marcadores de encadenamiento y coordinante “y”

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

(11) No dijo vete.

Más bien se fue.

Y dijo “¿me puedes buscar la rana?”

Y no la buscó.

Y se enojó.

Y el perro estaba ahí brincando por las abejas.

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

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

3. CONCLUSIONES

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

aditivos > contrastivos > temporales > causales > adversativos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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