

Introducción: Conectores oracionales en narraciones infantiles en niños típicos y atípicos

DONNA JACKSON-MALDONADO
Universidad Autónoma de Querétaro

RICARDO MALDONADO
Universidad Autónoma de Querétaro
Universidad Nacional Autónoma de México

Uno de los hallazgos de mayor importancia en estudios recientes sobre adquisición del lenguaje es el conocimiento de la manera en que los niños aprenden a construir historias, a secuenciar eventos, a relacionar acciones de mayor o menor complejidad para conformar conglomerados temáticos con distintos niveles de coherencia. Sabemos que en las primeras etapas del desarrollo lingüístico el niño codifica eventos independientes, no relacionados, y que en forma incremental se van presentando principios que determinan la emergencia de estrategias para concatenar acciones en eventos complejos cuya relación puede estar determinada por simple contigüidad, por secuencialidad, por relaciones de dependencia, por organizaciones de orden consecutivo, por determinaciones causales o por simples relaciones entre objetos.

Todo parece indicar que el nivel de complejidad discursiva se asocia de alguna manera con la complejidad sintáctica, de manera tal que la emergencia de construcciones coordinadas y subordinadas en el nivel sintáctico se asocia con el desarrollo de modelos conceptuales para la organización discursiva. Podemos, asimismo, imaginar que el desarrollo de ciertas formas discursivas está propiciado por distintos tipos de géneros; por fórmulas retóricas que se corresponden con tipos discursivos, como la narración (*había una vez..., érase una vez...*), la argumentación (*así que..., entonces...*), la secuenciación (*primero esto, luego aquello...*); o por distintas formas de interacción comunicativa, como la conversación, el juego, el mandato, la llamada de atención o el desacuerdo que provienen del *input* externo y cuya estructura básica se internaliza progresivamente en el lenguaje infantil.

Si bien sabemos que esas correlaciones existen, nuestro conocimiento específico de la manera en que se emplean los conectores y marcadores de discurso en la adquisición del español es incipiente. Aunque existen anotaciones de indudable importancia en distintos trabajos sobre la adquisición del español, la necesidad de contar con descripciones pormenorizadas de marcadores

específicos es ya imperiosa. Los tres trabajos que conforman este *dossier* intentan hacer una aportación al conocimiento de las manifestaciones discursivas infantiles. La hipótesis de base es que el empleo de conectores y marcadores de discurso que operan en la interacción comunicativa, tanto en el nivel de la coordinación como en el de la subordinación, facilita la concatenación y la transformación de actos independientes en eventos complejos. Y el término *complejo* aquí es crucial porque cada uno de los estudios que aquí se presentan se encarga de analizar distintos grupos de edad que presumiblemente representan diferentes etapas incrementales de desarrollo de lenguaje y de los que se esperaría niveles de mayor complejidad discursiva.

El uso de conectores varía de acuerdo con contextos y géneros discursivos, pero la transformación más profunda se asocia con la edad de los participantes o con su desarrollo lingüístico porque en concordancia con el desarrollo se pueden presentar mayor número de herramientas comunicativas. A fin de facilitar una posible comparación por edades, en los trabajos de este conjunto de estudios se mantiene constante el género: todos son estudios de narrativas. La narrativa ha sido una de las fuentes más comunes para la recopilación de información sobre la adquisición de conectores en múltiples lenguas. La secuencialidad, el contenido causal, la temporalidad de los eventos, así como la descripción detallada de los participantes promueven el uso de conectores. Los marcadores de discurso constituyen un conjunto de herramientas idóneas para ligar los eventos y darles cohesión.

Las múltiples investigaciones dedicadas al uso de conectores en la adquisición del lenguaje han tomado tanto a niños como a adolescentes de diferentes edades. Un conjunto de estudios sobre el uso de conectores en inglés coincide en mostrar, consistentemente, que el orden de adquisición de conectores va de aditivos a contrastivos, a temporales, a causales y a adversativos (Bloom, Lahey, Hood, Lifter, & Fiess, 1980; Fajardo *et al.*, 2013; Shapiro & Hudson, 1991), lo cual sugiere la existencia de parámetros de complejidad semántica. Los niños empiezan a usar conectores simples desde los 4 años (Bloom *et al.*, 1980; French & Nelson, 1985; Halliday & Hassan, 1976; Peterson & McCabe, 1991) y ya entre los 8 y los 10 años usan secuencias sofisticadas con conectores causales (Peterson & McCabe, 1987; Shapiro & Hudson, 1991). Bien vale la pena revisar si este patrón evolutivo se presenta en forma idéntica en la adquisición y desarrollo del español o si tal coincidencia es parcial.

Los trabajos que aquí se ofrecen se encargan de revisar el uso de conectores en diferentes etapas de desarrollo. En el artículo de Gómez y Ramos se estudia a niños entre los 3 y 5 años y los datos se contrastan con las producciones de adultos. Sus hallazgos identifican diferencias importantes en los distintos tipos de conectores que usan los niños preescolares y los adultos. Jackson-Maldo-

nado y Maldonado se avocan a niños cuyas edades son justamente posteriores a los del trabajo anterior, entre los 5 y los 8 años de edad. En este artículo además se incluye a una población atípica con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Los resultados muestran que aunque la frecuencia de producciones es similar, hay diferencias en el tipo de conectores empleados entre ambas poblaciones. Finalmente, el trabajo de Alarcón Neve se dedica al estudio de un grupo de participantes de edades similares a los analizados por Jackson-Maldonado y Maldonado y a niños mayores. Se trata de niños de primer año de primaria o básica (6 años) que se comparan con niños/adolescentes de mayor edad, entre los 12 años, en un grupo, y los 14 en el otro.

Estos tres estudios aportan un panorama de corte transversal, no longitudinal, de los patrones evolutivos del uso de conectores en tareas narrativas. Sus modelos analíticos presentan una base cohesiva similar, de corte funcional-cognoscitivo con especial atención al uso en contextos naturales. Si bien hay coincidencias entre ellos, no deja de haber discrepancias. Por ejemplo, los tres estudios emplean distintas nomenclaturas (interclausales/intraclausales, *intraoracionales/interoracionales*, *conectores/ marcadores de encadenamiento*) para identificar marcadores con funciones estructurales de aquellos que cumplen funciones de cohesión discursiva (Bamberg y Marchman, 1991; Cain & Nash, 2011; Cain *et al.*, 2005; Frazer 1990; Halliday y Hasan 1976; Peterson & McCabe, 1991; Segal, Duchan y Scott, 1991; Shapiro & Hudson, 1991,1997). Los primeros atienden a las relaciones semánticas e inmediatas entre cláusulas, mientras que los segundos asocian grandes trozos de información que organizan la secuencia narrativa. Esta distinción permite identificar los momentos en que el niño va desarrollando oraciones complejas, en contraste con relaciones de simple secuencialidad discursiva que ocurren desde los primeros estadios de las formaciones narrativas. Coinciden también en distinguir las funciones de cláusulas coordinadas y subordinadas en relación con la organización discursiva (Kroll, 1977; Nippold, 2006).

El trabajo de Alarcón Neve distingue entre conectores coordinantes y subordinantes. Los coordinantes que analiza son 1) copulativos (*y, ni*), 2) adversativos (*pero*), 3) disyuntivos (*o*) 4) distributivos (*ora, ya*) 5) ilativos (*por lo tanto*). Las relaciones de subordinación se analizan en doce tipos de conectores: 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*).

López y Ramos, por su parte, usan el término de conector para referirse a lo que también se ha denominado como *marcador discursivo* (Bustos Gisbert, 2014; Martí Sánchez, 2008; Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Pons Bor-

dería, 1998). Siguen el modelo de Martí Sánchez, que engloba tanto las con-junciones —cuya función básica (estructural) consiste en conectar cláusulas para formar una oración compleja— como también otro tipo de categorías y construcciones que unen tanto oraciones (simples o complejas) como unida-des mayores. Distinguen entre conectores inter (cohesiva) e intra (estructural) oracionales y hacen un análisis de los conectores que aparecen en cada uno de esos grupos.

A diferencia de los otros dos trabajos, el de Jackson-Maldonado y Maldonado emplean la *unidad t* (Hunt, 1970) como forma de base. Dicha unidad incluye la oración principal y la subordinada, no así las oraciones coordinadas. La definición de conectores sigue la clasificación inicial de Halliday y Has-san (1976) así como las modificaciones posteriores de Bloom, Lahey, Hood, Lifter y Fiess (1980) y de Shapiro y Hudson (1991, 1997). Se distinguen los conectores coordinantes (aditivos y adversativos) de los subordinantes, como también de los *marcadores discursivos* con fines de secuencialidad (*y luego, y entonces*) (Cain *et al.*, 2005; Loureda Lamas, 2000; Peterson & McCabe, 1991, 1987). Por su parte, los subordinantes incorporan tres subclases: a) cir-cunstanciales (locativos, temporales), b) de corte causal (causales y finales) y c) argumentales (completivos de objeto y relativos).

Para dar coherencia temática, la presentación de estos tres trabajos sigue una secuencia cronológica. En un primer momento se presenta el análisis de niños entre los 3 y 5 años de edad en el estudio de caso de Gómez y Ramos. Le sigue el estudio de Jackson-Maldonado y Maldonado que abarca tanto a niños típicos como a niños con Trastorno Primario/Específico del Lenguaje en un grupo entre los 5 y 8 años. Finalmente se presenta el estudio de Alarcón Neve que trata varios grupos de niños y adolescentes.

Hay una serie de correspondencias entre los tres estudios que permiten sugerir tendencias importantes en la adquisición de los marcadores. Por una parte, el dominio de los marcadores es paulatino e incremental a partir de los cinco años. Los primeros marcadores tienden a responder a necesidades dis-cursivas de cohesión que no van más allá de la adición y la secuenciación de eventos complejos. Las relaciones adverbiales parecen entrar después de las argumentales y las relativas. Dentro de las relaciones subordinantes, las causales tienden a ser las últimas en entrar, mientras que las de tipo temporal tienden a ser adquiridas de manera más temprana. El lector encontrará otras coincidencias más específicas en cada uno de los ensayos.

El artículo de Gómez y Ramos muestra que las ocurrencias de los usos cohesivos son tres veces más numerosas que la de los usos estructurales. Por otra parte, se presenta un progreso —aunque lento— en el desarrollo de la complejidad oracional según aumenta en forma paulatina el uso de marcadores estructurales. Mientras que los adultos producen más conectores estructurales

que cohesivos, en los niños los marcadores cohesivos son dominantes. Finalmente, es observable que la coordinación es una relación de difícil dominio en la edad preescolar y que los conectores *y* y *pero* entran al discurso narrativo infantil como elementos de cohesión más que como elementos estructurales plenos.

En el estudio de Jackson-Maldonado y Maldonado no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre marcadores, ni tampoco entre niños con DT y con TEL. Esto ratifica los resultados de otros autores en cuanto a que, aunque hay emergencia de marcadores desde los 5 años, no hay un dominio evidente de su uso en edades tempranas, sino hasta los 9 años. Por otra parte, hay casi el doble de producciones en los marcadores coordinantes que en su mayoría responden a funciones de cohesión (aditivos). El primer tipo de conector es el marcador de encadenamiento seguido por coordinantes aditivos. Los marcadores subordinantes son de baja frecuencia. Los más frecuentes son los argumentales (sujeto y objeto), seguidos por los temporales en ambos grupos de niños. Los usos finales y causales apenas ocurren. Respecto del contraste entre grupos, los niños con DT tuvieron una frecuencia levemente mayor de conectores subordinados, mientras que los niños con TPL usaron más conectores argumentales, con una casi total ausencia de causales y circunstanciales. Cabe destacar, como en cualquier estudio, que puede haber un efecto causado por el tipo de cuento y la metodología de observación.

Por su parte, el estudio de Alarcón Neve, centrado en el análisis de conectores interclausales en tres momentos distintos, muestra una mayor frecuencia de conectores que coordinan cláusulas en un mismo nivel (copulativos y adversativos), en los niños más pequeños (1er año de básica). En contraste, los dos grupos de narradores mayores, 12 y 14 años, prefirieron la subordinación completiva y la temporal sobre la coordinación de cláusulas. En el caso de los de 12 años, entre los conectores más empleados, se encuentran los adversativos coordinativos. Sobresale además una notable frecuencia de conectores causales. Los resultados sugieren que los niños más pequeños apenas logran subordinar cláusulas de manera limitada; utilizan muy pocos elementos cohesivos y a estos les asignan además múltiples funciones de cohesión conectiva. Con la edad, los marcadores van ganando especificidad tanto en la subordinación, como en relaciones más específicas de coordinación.

BIBLIOGRAFÍA

- Bamberg, Michael y Marchman, Virginia. 1991. "Binding and unfolding: Towards the linguistic construction of narrative discourse", *Discourse Processes* 14: 277-305.
- 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
- Bustos Gisbert, José M. (2014). "Capítulo 1. Algunas Precisiones en Torno a la Conexión Discursiva y a los Conectores Textuales" en José M. Bustos Gisbert y José J. Gómez Ascencio (eds.). *Procedimientos de Conexión Discursiva en Español: Adquisición y Aprendizaje*. Bern: Peter Lang, pp. 13-48
- 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 Tusón, Amparo. 2012). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- 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.
- 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.
- Halliday, Michael A. y Hasan, Ruqaiya. 1976. *Cohesion in English*. London/New York: Longman.
- Hunt, Kellog. W. 1970. "Syntactic Maturity in School Children and Adults", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35 (Serial No. 134).
- Kroll, Barbara. 1977. "Combining Ideas in Written and Spoken English: Discourse Across Time and Space" en Eleanor O. Keenan y T. L. Bennett (eds.) *Discourse Across Time and Space*. SCOPIL, 5. Los Angeles, CA: University of South California, pp. 69-108.
- 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.
- Martí Sánchez, M. (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.
- Nippold, Marilyn A. 2006. "Language Development in School-age Children, Adolescents, and Adults" en Keith Brown (ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Volume 6, Article No. 0852 (2nd ed.). Oxford, UK: Elsevier Publishing, pp. 368-372

- 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.
- Pons Bordería, Salvador. 1998. *Conexión y Conectores. Estudio de su Relación en el Registro Informal de la Lengua*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Segal, Erwin, Duchan, Judith F. y Paula J. Scott. 1991. "The Role of Interclausal Connectives in Narrative Structuring: Evidence from Adults' Interpretations of Simple Stories", *Discourse Processes* 14: 27-54.
- 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.