

Conectores Interclausales en Narraciones de Niños y Adolescentes en Edad Escolar

LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN: Este estudio analiza los conectores interclausales, coordinantes y subordinantes, en narraciones de ficción de escolares mexicanos hispanohablantes: 12 de 1° grado de Primaria (6:9 años), 12 de 6° grado (12:2 años), y 12 de 3° grado de Secundaria (14:11 años), para observar el manejo de estos elementos cohesivos en el desarrollo lingüístico en etapas tardías, coincidentes con las etapas escolares.

Los narradores menores usaron un porcentaje alto de conectores coordinantes, principalmente el copulativo *y* (la tercera parte de todos sus conectores). En cambio, los narradores de 6° de Primaria y de 3° de Secundaria recurrieron mayoritariamente a los conectores subordinantes (más del 80% de sus conectores), con una distribución más variada y mayor complejidad sintáctica, sobre todo en subordinación completiva causal y temporal.

Palabras clave: conectores, complejidad sintáctica, discurso narrativo, coordinación, subordinación

ABSTRACT: This study analyzes interclausal coordinating and subordinating connectors in fictional narratives, in order to find preferences on the use of these cohesive devices during the later language development through three key levels in school-ages.

The samples belonged to Spanish-speaking Mexican students: 12 in 1st grade of elementary school (6;9), 12 from 6th grade (12;2), and 12 from 3th grade of secondary school (14;11).

Younger scholars used a high average of coordinating connectors, in special way copulative connector *y* (third part of all their connectors). Meanwhile, older scholars, 6th grade of elementary school and 3th grade of secondary school, mainly used subordinating connectors (80% of all connectors), which implies more syntactic complexity and diversity, in completive, causal and temporal subordination.

Key Words: connectors, syntactic complexity, narrative discourse, coordinating, subordinating,

INTRODUCCIÓN

Entre los estudiosos de la adquisición y el desarrollo del lenguaje más allá de los primeros años infantiles, es decir, en las *etapas tardías del desarrollo* (Karmiloff-Smith 1986; Karmiloff y Karmiloff-Smith 2001; Barriga 2002; Nippold 2004, 2006, 2007), coincidentes con las etapas escolares, es frecuente recurrir a muestras narrativas para observar el estatus de la gramática, el léxico y el desenvolvimiento pragmático de niños y jóvenes (Berman y Slobin 1994; Nippold 2000; Barriga 2002, 2014; Bamberg y Marchman 1991; Bamberg 1997; Berman 2004; Khorounjaia y Tolchinsky 2004; Nippold 2007; Hess Zimmermann y Auza Benavides 2013; Tolchinsky 2014). El éxito de las narrativas dentro de estos estudios se debe, principalmente, a que la tarea narrativa de contar una historia exige el máximo aprovechamiento de la competencia lingüística del narrador, ante la exigencia de entretener eventos, ubicarlos en tiempo y espacio, describir esos eventos y sus participantes, tanto física como mentalmente.

Dicho aprovechamiento lleva a diferenciar narraciones simples, en las que solamente se dan secuencias de acciones, de narraciones complejas, que mostrarán además evaluación de las actitudes y estados mentales de los personajes (Hutson-Nechkash 2001; McCabe y Peterson 1991; Paul, Hernandez, Taylor, y Johnson 1996; Stadler y Cuming Ward 2005).

Por ello, el estudio del lenguaje construido durante la etapa escolar implica, entre otros aspectos, el desarrollo sintáctico y el efecto del conocimiento de diferentes géneros discursivos en la producción de la sintaxis compleja (Karmiloff-Smith 1986; Scott 1988; Nippold 2000, 2007).

La complejidad sintáctica se adquiere a través del contacto con los contextos discursivos y del análisis metalingüístico que se posibilita en dichos contextos (Nippold 2004); de ahí que el contacto con modelos literarios, principalmente narrativos, impacte en el desarrollo del llamado lenguaje tardío (Cain 2003; Alarcón Neve, 2013; Hess Zimmermann y Prado Servín, 2013).

Diversos estudios sugieren que los niños recurren a distintas estrategias sintácticas para ejecutar una tarea narrativa compleja (Kroll 1977; Nippold 2006), tal es el caso de la habilidad de interrelacionar las informaciones que se suman o se complementan dentro de la construcción de sus discursos. Esto requiere un desa-

rrollo en el manejo de *conectores* que a nivel sintáctico les permita la complejidad requerida en la cohesión discursiva y la coherencia relacional (Sanders 1997; Sanders y Noordman 2000); en el caso de lo que aquí interesa, en el entramado narrativo. En el caso de los niños que están adquiriendo y desarrollando como lengua materna el español, se enfrentan a un interesante paradigma de conectores que les permitirá interrelacionar la información vehiculada por sus cláusulas. Por un lado están los conectores que entrelazan cláusulas a partir de relaciones de orden lógico-semántico (Bogard 2004), implicando una vinculación aditiva (a través de conectores copulativos *y, ni*), o una falta de simultaneidad en el tiempo o el espacio (por medio de conectores distributivos *ora*, o pronombres demostrativos); o bien expresan una oposición (con conectores adversativos *pero, sino que*) o una consecuencia (dada por conectores ilativos *luego, por consiguiente, por lo tanto*), o la exclusión de una situación por otra seleccionada (por medio del conector disyuntivo *o*). Todas estas relaciones lógico-semánticas conjuntan oraciones de un mismo nivel sintáctico, manteniendo relativa independencia entre ellas. Es lo que se conoce como coordinación (Tallerman 1998; Luna Traill, Viguera Ávila y Báez Pinal 2005).

Los ejemplos¹ de (1) muestran cláusulas entrelazadas a través de la coordinación.

- (1) a. El niño abrió el regalo **y** se lo mostró a sus amigos
- b. Todos estaban contentos con el regalo, **pero** René se sentía preocupado por ello [*sic*].
- c. El niño le dijo que se portaba bien **o** no iba con ellos.

En (1a) se vinculan dos acciones que muestran una secuencia en el tiempo; en (1b) se informa de una situación adversa a la otra, a través de la relación entre *Todos estaban contentos con el regalo* versus *René se sentía preocupado por ello*² en (1c) se muestra una elección entre dos posibilidades: se porta bien *o* no va con ellos. En todos los ejemplos de (1), la interrelación se da entre cláusulas que se encuentran a un mismo nivel enunciativo y con un mismo estatus sintáctico (Tallerman 1998) por lo que se vinculan coordinadamente.

¹ Los ejemplos fueron tomados del corpus de narraciones infantiles de una investigación previa a la aquí seguida: *Adjetivos y adverbios en cuentos generados por niños y adolescentes en edad escolar*, registro en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) FLL-2009-06.

² El ejemplo ha sido tomado directamente de la base de datos de la investigación referida en la nota anterior.

En cambio, en los ejemplos en (2) las cláusulas vinculadas se interrelacionan a través de la subordinación de una cláusula que le completa otra función a una principal.

- (2) a. El niño encontró un regalo **que** le había mandado su padre.
- b. **Cuando** saltó la rana, la tortuga se despertó.
- c. El niño buscó a la rana **donde** la había dejado castigada.
- d. El niño se enojó **porque** la rana era muy mala.

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

Con lo hasta aquí expuesto, se puede ver que la exigencia de la cohesión y coherencia discursiva está estrechamente relacionada con la complejidad sintáctica y semántica, también identificada como complejidad gramatical, y que esta, a su vez, necesita de conectores coordinativos y subordinantes entre las cláusulas. Precisamente, el estudio de esa complejidad ha sido de especial interés para los adquisiciónistas y psicolingüistas porque da información sobre diferentes fases del desarrollo del lenguaje, tanto típico como atípico (Jackson-Maldonado y Maldonado 2015). Muchos de esos estudios se han concentrado en el aumento de dicha complejidad a partir de distintos tipos de estructuras usadas por niños de distintas edades (Alarcón Neve y Auza Benavides 2015). Desde los cuatro años, los niños son capaces de reportar acciones de la vida cotidiana o acontecimientos que observan en su vida diaria, pero es cuando comienzan su educación primaria, entre los seis y los siete años de edad, que podrán utilizar diferentes construcciones gramaticales para cumplir con demandas escolares cada vez más elaboradas (Barriga 2002; Nippold 2007), entre las que se encuentra el discurso narrativo monologado, en el que se requiere construir no solo la secuencia de acciones, sino también los escenarios locativos y temporales, así como el paisaje de la conciencia de los personajes (Bruner 1994; Bocaz 1996, 1998; Neira 2008). Los estudios sobre el desarrollo narrativo han demostrado que tanto la edad como la experiencia con el lenguaje favorecen esta habilidad, por lo que los niños escolarizados se convierten en mejores narradores, generando patrones de complejidad léxica y sintáctica (Barriga 1990, 2002; Botting 2002; Alvarado, Guerrero, Hess y Vernon 2011; Hess Zimmerman y

González Olguín 2013) para coordinar, sintonizar y ajustar el contenido, forma y función de su lenguaje dirigido a su interlocutor (Alarcón Neve y Auza Benavides 2015). Lo anterior implica un mejor uso de distintos recursos lingüísticos que forman parte del nivel microestructural de la competencia narrativa, que es lo que se ha venido aludiendo como complejidad gramatical, compuesta por diferentes índices, tales como la cantidad global de palabras, la cantidad de palabras distintas, la coordinación y la subordinación, entre otros. Es en estos dos últimos índices donde el estudio de los conectores juega un papel fundamental (Barriga 1990, 2002; Hess Zimmermann y González Olguín 2013).

El objetivo principal del trabajo que aquí se presenta es analizar la frecuencia y variedad de los tipos de conectores coordinantes y subordinantes de cláusulas en muestras narrativas generados por niños y jóvenes de tres grados escolares considerados como claves en la Educación Básica: el inicio y final de la Escuela Primaria y el final de la Escuela Secundaria, que es la conclusión de ese periodo escolar básico. Este propósito se enmarca en la necesidad de indagar más acerca del desarrollo del lenguaje en etapas tardías, específicamente, el desarrollo de la complejidad sintáctica y su aprovechamiento en el discurso narrativo. Para ello, se identificaron los tipos de conectores empleados por los participantes en la tarea de contar un cuento oralmente, a partir de una historia dada en ilustraciones. Se establecieron los conectores más usados a partir del grado de escolaridad con el fin de valorar si los cambios en el manejo y la diversidad conectores evidencian desarrollo en la complejidad sintáctica y la cohesión narrativa que logran los escolares a lo largo de los nueve años del periodo de educación básica, que en México corresponde a las edades entre 6 y 15 años.

A continuación el lector encontrará, en el segundo apartado, una revisión sucinta de lo que se ha dicho acerca de los conectores entre cláusulas dentro del entramado narrativo y, en el tercer apartado, lo que se ha estudiado en cuanto a su papel en el desarrollo del lenguaje tardío. Posteriormente se expone la metodología de investigación, donde se describe a los participantes, el procedimiento y las unidades y categorías de análisis. En el quinto apartado se presentan y discuten los resultados. Finalmente, se brindan las conclusiones más relevantes del estudio.

1. CONECTORES INTERCLAUSALES DENTRO DEL ENTRAMADO NARRATIVO

La interpretación de los hechos dentro de la narración se complementa con la orientación espacial y locativa, con la descripción, con la evaluación del actuar y del comportamiento de los participantes, y con el establecimiento de planos para las

secuencias narrativas y sus escenarios (Labov y Waletzky 1967; Bamberg y Marchman 1991; Segal, Duchan y Scott 1991; Segal y Duchan 1997; Tolchinsky 2014).

Esos planos narrativos se explican a partir de la propuesta de Bruner (1994) en cuanto a la construcción de un *paisaje dual*, es decir, dos paisajes simultáneos que se integran en la narración. Uno de ellos es el paisaje de la acción, constituido precisamente por la secuencia de acciones; el otro es el paisaje de la conciencia, dado por la expresión de lo que piensan, saben o sienten los agentes de las acciones.

Para lograr la integración de ambos paisajes se requiere, por un lado, que el narrador sea capaz de atribuir a sus personajes los estados mentales que experimentarían él mismo ante determinadas situaciones de la secuencia narrativa –lo que implica la comprensión de la mente (Bocaz 1996; Neira, 2008)–; por otro lado, ese narrador debe contar con una competencia lingüística suficiente para entretener las ideas a través de una elaborada complejidad sintáctica.

El proceso cognitivo de la narración obliga a construir una jerarquía de esquemas mentales que permita darle coherencia y cohesión a lo que se está narrando (Halliday y Hasan, 1976; Calsamiglia y Tusón 2007). La coherencia se encarga de dar estabilidad y consistencia temática al texto, a través del contenido, del esquema de organización y del anclaje enunciativo (protagonistas, tiempo y espacio), así como de las inferencias que se logran activar por parte de quien interpreta dicho texto. Dentro de la coherencia, la cohesión es una de sus propiedades, referida a las relaciones particulares y locales que el hablante establece entre elementos lingüísticos, tanto los que remiten unos a otros, como los que tienen la función de conectar y organizar las unidades dentro del texto (Calsamiglia y Tusón 2007; Hess Zimmermann y González Olguín 2013). Las conexiones que presentan las cláusulas para engarzarse entre sí permiten un flujo de información. Montolío (2001) asegura que dicho mecanismo de conexión está basado principalmente en el uso de *conectores*, los cuales denotan las relaciones existentes entre dos palabras, dos sintagmas o dos cláusulas, juntándolos o enlazándolos siempre gramaticalmente, aunque a veces signifique contrariedad o separación de sentido entre ellos. Gili Gaya (1972: 326) señala que, en ocasiones, “los conectores no son ya signo de enlace dentro de un periodo, sino que expresan transcripciones o conexiones mentales que van más allá de la oración.”

Para Montolío (2001), los conectores funcionan en un discurso como “balizas”. Originalmente, una baliza es una señal fija o móvil que se pone de marca para indicar lugares peligrosos o para orientación del navegante. Metafóricamente, los conectores son balizas que un productor eficaz va distribuyendo a lo largo de su discurso, a fin de que su receptor siga “sin esfuerzos ni dificultades el camino interpretativo trazado” por el emisor (Montolío 2001: 175). Dentro de una narra-

ción, esas *balizas* ayudan a marcar la trayectoria narrativa de los distintos personajes en el entramado del paisaje dual (Bruner 1994).

Como ya se advirtió en la introducción, el español cuenta con una vasta cantidad de conectores que pueden clasificarse en conectores coordinantes y conectores subordinantes.

Existen cinco tipos de conectores que funcionan para relaciones de coordinación (Luna Traill, Viguera Ávila y Báez Pinal 2005; Grijelmo 2006), lógico-semánticas (Bogard 2004): 1) copulativos (*y, ni*), 2) adversativos (*pero*), 3) disyuntivos (*o*) 4) distributivos (*ora, ya*) 5) ilativos (*por lo tanto, así que*).

En contraste, se tienen doce tipos de conectores para las relaciones de subordinación (Grijelmo 2006): 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*).

Los conectores en sí no garantizan ni la conexión ni la coherencia de un texto si entre los elementos conectados no es posible establecer una relación lógica. Por ello, en el ámbito del desarrollo del lenguaje, resulta interesante conocer cómo es que los niños y jóvenes van dominando el manejo de estos conectores, de manera que puedan coordinar y subordinar sus cláusulas dentro de producciones discursivas más complejas y elaboradas (Miller 2006). Esto es lo que se verá en el siguiente apartado.

2. LOS CONECTORES INTERCLAUSALES EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE TARDÍO

Muchos estudios sobre la adquisición del lenguaje infantil se han centrado en el análisis del aumento de la complejidad sintáctica en edades muy tempranas, cuando los niños se vuelven capaces de reportar acontecimientos de su vida diaria, mucho antes de que su lenguaje se vea impactado por la escolarización (Bowerman 1972; Diesel 2004; Rojas 2011). Sin embargo, en el inicio de la etapa escolar, los niños, entre los seis y los siete años de edad, se adentran en contextos académicos que les exigen cumplir tareas escolares que requieren de construcciones gramaticales cada vez más complejas. Debido a esas demandas lingüísticas, se espera un incremento de la formulación e integración de lenguaje complejo (Barriga 2002; Menyuk y Brisk 2005; Brisk 2008; Alvarado, Calderón Guerrero, Hess Zimmermann y Vernon 2011).

En las últimas décadas ha surgido un gran interés en el seguimiento del desarrollo del lenguaje tardío a través del análisis sobre muestras del lenguaje de niños y jóvenes adolescentes (Hickmann y Hendriks 1999; Nippold 2000, 2004, 2006, 2007; Barriga 2002; Berman 2004; Khorounjaia y Tolchinsky 2004; Alarcón Neve, Guzmán Molina y Jackson Maldonado 2011; Hess Zimmermann y Godínez López 2011; Hess Zimmermann y González Olguín 2013; Hess Zimmermann 2014; Tolschinsky 2014). Esta indagación ha permitido observar diferencias trascendentales entre lo que se desarrolla en edades tempranas y lo que se logra en los años posteriores, evidenciando cómo el lenguaje se torna más complejo y refleja un trabajo cognitivo mucho mayor. Por ejemplo, en la producción de los niños pequeños se encuentran balizas gramaticales para una incipiente interconexión de cláusulas, sobre todo los conectores *y*, *que* y *porque* (Segal y Duchan 1997; Barriga 2002; Alarcón Neve y Auza Benavides 2015), sin embargo, en la producción de los niños mayores aparecen estructuras gramaticales más complejas, extensas y elaboradas, que se ajusten a sus requerimientos escolares, tanto en la comunicación hablada como en la escrita (Loban 1976; Tolchinsky 2004; Nippold 2007;). Aparecen las cláusulas subordinadas adjetivas (Shapiro y Hudson 1991; Cain 2003; Colma, Peñalosa y Fernández 2007), y se incrementa en el vocabulario de los niños la diversidad de tipos y funciones de los conectores.

En el caso concreto del español, existen evidencias sobre esos cambios en el desarrollo sintáctico en el español a partir de los 7 años (Gili-Gaya 1972; Gutiérrez-Clellen y Hofstetter 1994; Véliz, Muñoz y Echeverría 1985; Véliz 1988). También se ha estudiado lo que niños mayores, de 11-12 años, y adolescentes de 14 y 15 años, logran con sus conectores y si los usan de manera convencional o no (Hess Zimmermann y González Olguín 2013). Al respecto, Barriga (2002) afirma:

La característica más interesante de los nexos es que, frente a otras estructuras sintácticas cuyo desarrollo es evidentemente perceptible, tan sólo al observar la gradual expansión de sus constituyentes, como sucede con la frase sustantiva, por ejemplo, los nexos son palabras fijas que permanecen sin cambio formal desde su aparición y, sin embargo, se encargan de marcar y matizar distintos tipos de relación sintáctica –ya de coordinación, ya de subordinación–, y por ende de relación semántica: ilación, causalidad, adversación, finalidad, condicionalidad, que implican una menor o mayor complejidad estructural y conceptual en las construcciones (Barriga 2002: 188)

En la presente investigación se analiza y compara cómo niños y jóvenes que cursan tres momentos claves de la Educación Básica en México (el inicio y final de la Escuela Primaria y el final de la Escuela Secundaria), usan su conoci-

to sintáctico dentro del discurso narrativo para el engarzamiento de cláusulas, a través de conectores coordinantes y subordinantes, dentro de una tarea narrativa específica: la generación de cuentos con base en historias presentadas en imágenes –tarea recurrentemente usada para el estudio del lenguaje infantil (Berman y Slobin 1994)–. La finalidad es aportar mayor conocimiento acerca del desarrollo del manejo de conectores en el entretejido narrativo y evidenciar lo que al respecto logran productores de distintos niveles escolares.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio forma parte de un proyecto de investigación mayor, en el que se analizan las estrategias lingüísticas para evaluar estados y acciones dentro de narraciones de escolares mexicanos (Alarcón Neve 2012; Maya Ruiz 2014).

Para lo que aquí se está exponiendo, el objetivo principal es valorar comparativamente cómo usan su conocimiento sintáctico dentro del discurso narrativo para el engarzamiento de cláusulas, niños y adolescentes escolarizados. Para ello, se estudia el manejo convencional y no convencional de conectores coordinantes y subordinantes por parte de narradores de tres niveles claves de la Educación Básica en México. Para alcanzar ese objetivo principal, se establecen como objetivos más específicos:

- a) identificar los tipos de conectores empleados por los participantes en la tarea de contar un cuento oralmente, a partir de una historia dada en ilustraciones.
- b) analizar la frecuencia y variedad de los tipos de conectores coordinantes y subordinantes.
- c) establecer los conectores más usados a partir del grado de escolaridad con el fin de valorar si los cambios en el manejo y la diversidad de conectores evidencian desarrollo en la complejidad sintáctica y la cohesión narrativa a lo largo del periodo de educación básica, entre 6 y 15 años.

3.1. Participantes

Las muestras narrativas que sirven de corpus para el estudio fueron generadas por 36 participantes: 12 niños de 1º grado de Primaria (1oP) (6 niñas y 6 niños, de 6;9

años); 12 niños de 6° grado de Primaria (6oP) (6 niñas y 6 niños, de 12;2 años), y 12 jóvenes de 3° grado de Secundaria (3oS) (6 mujeres y 6 hombres, de 14;11 años).

Los niveles escolares elegidos son considerados momentos claves del desarrollo escolar porque se trata del inicio (1° grado) y el final de la Escuela Primaria (6° grado), así como el final de la Escuela Secundaria, que es también la conclusión de la Educación Básica en México. Además, en estudios de la adquisición de lenguaje tardío se ha visto que en coordinación y subordinación sintáctica “de los seis años en adelante se encuentra una gama posible de relaciones” (Barriga 2002: 191).

Todos los participantes estudiaban en escuelas públicas urbanas y céntricas de la ciudad de Querétaro, y fueron escogidos como estudiantes promedio con base en los resultados de la prueba nacional que se aplicaba en ese entonces³. El nivel socioeconómico de los participantes se considera medio/ medio bajo.

3.2. Procedimiento

Las muestras consisten en monólogos narrativos recolectados a través de una tarea semi-controlada en la que se presentaba una historia contada en ilustraciones y sin texto alguno (Berman y Slobin 1994). A los participantes se les decía que se estaba coleccionando cuentos contados por niños para que *otros niños* los escucharan (para los de la Escuela Secundaria, *otros jóvenes*), y se les aclaraba que los que iban a escuchar no tendrían las imágenes por lo que cada narración “en palabras” tenía que ser lo más completa posible. Los participantes observaron la secuencia de las imágenes del libro titulado *One Frog too many* (Mayer y Mayer 1975), de principio a fin, y una vez que se consideraban listos, contaron verbalmente la historia apoyados en la secuencia de ilustraciones.

Para la recogida de datos se contó con el apoyo de las direcciones de cada escuela, que facilitaron la biblioteca escolar o la sala de maestros. Cada participante acudió a la entrevista de manera individual. La sesión duraba alrededor de 20-25 minutos.

3.3. Preparación de la base de datos

Las transcripciones se llevaron a cabo siguiendo la propuesta de Berman y Slobin (1994). Así, la unidad básica de análisis fue la cláusula: cualquier unidad que contenga un predicado unificado que expresa una sola situación, ya sea actividad, evento o estado. En esta definición se incluyen predicados constituidos por verbos finitos

³ Se trata de la prueba ENLACE para la evaluación de la materia de Español, que la SEP aplicaba a las escuelas de Educación Básica, tanto públicas como privadas.

o no finitos, así como adjetivos predicativos o predicados nominales que evidencian un verbo copulativo elidido. Esta definición se completa con la propuesta de Tallerman (1998): cada unidad que tiene un núcleo predicativo (un predicado y sus argumentos) con una especificación de tiempo/aspecto/modo y una especificación de polaridad (positivo/negativo). Opcionalmente, la cláusula puede contener adjuntos de varios tipos (frases adverbiales y/o preposicionales funcionando como modificadores, o frases adjetivales y verbales funcionando como predicados secundarios).

Se registraron las cláusulas que estaban relacionadas por coordinación y las cláusulas subordinadas. Se realizó un conteo general de todas las cláusulas producidas, de la ocurrencia y tipos de conectores presentes en dichas muestras. Los datos descriptivos se obtuvieron cuantificando frecuencias absolutas de tipos de conectores y sus ocurrencias de los mismos, tanto usos convencionales como no convencionales, tal y como se muestra en (3):

(3) el niño {se sin} se sintió bueno **y de que** {la} le había traído un regalo

En (3) la cláusula subordinada introducida por el conector *y de que* es una cláusula subordinada, que bien podría haber sido introducida con *porque*. En el registro se contabiliza como un conector subordinante causal.

Las cuantificaciones se valoraron en porcentajes en relación con el total de cláusulas por muestras de cada nivel escolar, a fin de que las comparaciones entre los distintos grupos realmente puedan interpretarse en su magnitud.

La categorización de los conectores se ajusta principalmente a la propuesta de Grijelmo (2006), y se complementa con la información sobre oraciones coordinadas en Luna Traill, Vígueras Ávila y Báez Pinal (2005). En la Tabla 1 se presenta la clasificación de los conectores coordinantes, y en la Tabla 2 se muestra la clasificación de conectores subordinantes.

Tabla 1 Listado, definición y ejemplos de la clasificación de conectores coordinantes con base en Grijelmo 2006.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
Copulativo	Coordina aditivamente una oración con otra, encadena oraciones (secuencia lógica).	Ni tengo casa ni soy arquitecto Estudio por las mañanas y trabajo por las tardes
Adversativo	Denota oposición o diferencia entre la proposición que precede y la que sigue; relaciona una idea positiva a una negativa.	<i>Hemos jugado como nunca pero hemos perdido como siempre</i>

Disyuntivo	Une palabras y oraciones en las que se da una oposición que conduce a optar, a elegir o a excluir.	<i>O vienes ya, o voy a buscarte</i>
Distributivo	Sirve para referirse alternativamente a las palabras afectadas por el conector; en este caso no se aprecia una oposición entre una parte y otra, sino alternancia y equilibrio.	<i>Ora me daba una patada, ora me daba un manotazo</i>
Ilativo¹	Enuncia una ilación, explicación o consecuencia en relación con lo que anteriormente se ha manifestado.	<i>Tenía miedo, así que huyó</i>

Tabla 2 Listado, definición y ejemplos de la clasificación de conectores subordinantes con base en Grijelmo 2006.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
Causal	Enlaza una oración principal que ha sucedido por causa de lo que se cuenta en la oración subordinada.	<i>Fui a ver esa película porque me la sugirieron</i>
Consecutivo²	Une oraciones en las cuales una es el resultado de la otra.	<i>Me has mentado, luego ya no te creo</i> <i>Sonríe pues has conseguido todo</i>
Comparativo	Compara la igualdad, inferioridad o superioridad respecto a la proposición principal.	<i>Canta mejor que actúa</i> <i>Me engañó tanto como quiso</i>
Completivo	Conecta la oración principal con otra que hace las funciones propias de un sustantivo (sujeto, complemento directo, complemento indirecto).	<i>Me gustaría que viniera al cine</i> <i>Dijo que no irá</i> <i>Le preguntaré si irá al cine</i>
Concesivo	Señala una consecuencia no esperada ni deseada, o menos lógica que las anteriores; una complicación más que una implicación, que no impide el cumplimiento de la proposición principal.	<i>No te he mentado aunque tenía ganas de hacerlo.</i>

Condicional	Verifica alguna circunstancia. La idea principal necesita la idea secundaria para convertirse en real, y necesita de conector condicional también.	<i>Te perdonaré si me invitas a cenar</i>
Final	Denota el fin u objetivo de lo manifestado en la oración principal.	<i>Estudiaré mucho para pasar el examen</i>
Temporal	Establece entre dos oraciones una relación de tiempo.	<i>Me alegré sinceramente cuando supe la noticia</i>
Locativo	Introduce proposiciones que señalan el lugar donde se realiza lo indicado en la oración principal.	<i>Dejó el paquete donde me indicaste</i>
Modal	Introduce proposiciones que señalan la manera como se realiza lo indicado en la oración principal.	<i>Tal vez sea como tú dices Arréglalo como te enseñaron</i>
Relativo	Encabeza oraciones subordinadas con antecedente explícito o implícito, y puede referirse tanto a personas como a cosas.	<i>Hombre que trabaja prospera El regalo que recibió es muy hermoso</i>

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados en dos grandes secciones: primeramente se analizan y discuten los conectores, tanto coordinantes como subordinantes, registrados en cada uno de los tres grupos escolares considerados. En un segundo momento, la descripción y discusión se enfoca al análisis de los distintos tipos de conectores registrados a lo largo de toda la muestra.

4.1. Comparación de los resultados generales a partir del nivel escolar

En la Tabla 3 se ofrecen las características generales de las tres muestras narrativas con las que se ha trabajado, a partir del total de cláusulas que constituye a cada una de ellas (Slobin y Berman 1994; Tallerman 1998), así como el total de conectores registrados en cada muestra y la diversidad encontrada.

Como se puede observar en esta Tabla, los jóvenes adolescentes de 3ºS produjeron una mayor cantidad de cláusulas que los demás participantes (un total de 933), con un promedio de 77.75 cláusulas por cuento. De acuerdo con la ANOVA aplicada a estos resultados, existe una diferencia significativa entre el promedio

Tabla 3 Media, desviación estándar y rango con respecto al total de cláusulas, total de conectores y diversidad de conectores en las 12 producciones de cada grupo.

GRUPO	ESTADÍSTICA	TOTAL DE CLÁUSULAS	TOTAL DE CLÁUSULAS CON CONECTOR	TOTAL DE CONECTORES DIFERENTES
1° P	Totales	670	159	64
	Media	55.83	13.25	5.33
	D. E.	19.68	5.76	1.92
	Rango	34-93	5-24	3-8
6° P	Totales	618	189	72
	Media	51.5	15.8	6
	D.E.	3.30	5.35	1.95
	Rango	47-57	7-25	2-10
3° S	Totales	933	335	99
	Media	77.75	27.92	8.25
	D. E.	25.46	11.99	1.87
	Rango	45-129	10-61	4-11

total del número de cláusulas producidas por los narradores de Escuela Secundaria y los de Primaria ($f(2,33) = 6.24$; $p < 0.05$). Lo anterior era esperado con base en la diferencia de edad, pero sobre todo de escolaridad del tercer grupo con respecto a los otros dos. Lo sorprendente es que los niños de 1°P produjeron más cláusulas que los de 6°P ($670 > 618$); sin embargo, el promedio de cláusulas por cuento en estos dos grupos es bastante similar: 55.83 en la muestra de 1oP y 51.5 en la muestra de 6oP. No obstante, la producción más corta sí se encuentra en la muestra de 1oP (sólo 34 cláusulas), mientras que la producción más larga se halla en la muestra de los de 3°S (129 cláusulas).

El análisis cuantitativo del registro de cláusulas con conectores tanto coordinantes como subordinantes es muy similar dentro de las producciones de 1°P y 6°P, 159 y 189, respectivamente. En cambio, estos resultados difieren de lo encontrado en la producción de los de los jóvenes de 3°S, quienes prácticamente duplicaron la cantidad de cláusulas con conector. Según estos datos y de acuerdo con la prueba ANOVA aplicada a estos resultados, existe una diferencia significativa ($f(2,33) = 9.87$; $p < 0.05$).

En contraste con esa diferencia significativa en cuanto a la cantidad de conectores interclausales, la diversidad registrada en cuanto a tipos de conectores entre la producción de los tres grupos no es grande (64 conectores distintos en la muestra

de 1oP, 72 en la de 6oP y 99 en la de 3oS). Sobre esta diversidad se abundará en la siguiente sección.

4.2. Análisis y discusión de los conectores coordinantes

Respecto del uso de conectores para coordinar cláusulas, es decir, para establecer relaciones de orden lógico-semántico (Bogard 2004), en la Tabla 4 se observa que los niños de 1°P produjeron un total 73 conectores coordinantes, lo que equivale al 46% del total de sus 159 conectores interclausales; en cambio, los niños de 6oP produjeron un total de 36 conectores coordinantes, que son el 19 % del total de sus 189 conectores interclausales; en la muestra de los narradores mayores se registraron 41 conectores coordinantes, lo que equivale al 12% del total de sus conectores interclausales. Se puede ver que el uso de conectores coordinantes por parte de los niños que finalizan su Escuela Primaria está cerca de lo que hacen los jóvenes que concluyen la Educación Básica, contrastando con la manera en que los niños que inician la Escuela tratan de interconectar sus cláusulas en una tarea como la que en este estudio se les ha pedido.

Tabla 4 Porcentaje de conectores coordinantes dentro del total de conectores usados por cada grupo.

GRUPO	TOTAL DE CONECTORES	CONECTORES COORDINANTES	COPULATIVOS	ADVERSATIVOS
1° P	159	73 (.46)	49 (.31)	24 (.16)
6° P	189	36 (.19)	8 (.04)	28 (.15)
3° S	335	41 (.12)	11 (.03)	30 (.09)

Además, en ese alto porcentaje de conectores coordinantes de la muestra de 1oP, en la Tabla 4 se observa que en su mayoría son conectores copulativos (el 31% del total de los conectores interclausales), lo que contrasta drásticamente con la baja presencia registrada en la muestra de los otros dos grupos: en la de 6oP apenas son el 4% del total de conectores interclausales y en la de 3oS son el 3%. Los conectores coordinantes adversativos muestran un uso más homogéneo a lo largo de las tres muestras; como se ve en la Tabla 4, tienen una presencia que fluctúa del 16 al 9%, encontrándose el porcentaje mayor también en la muestra de los niños más pequeños.

Estos resultados pueden indicar que los conectores coordinantes son los más fáciles de usar en las primeras etapas de escolarización, lo que sorprendería dado que las relaciones de coordinación implican una vinculación lógica-semántica que se esperaría de nivel más complejo. Así que lo más probable es que los niños más pequeños estén recurriendo a la *polifuncionalidad nexual* que Barriga (2002: 192-193) encontró en su estudio, y lo cual coincidió con lo visto por Gili Gaya (1972).

Precisamente, conectores como *y* (copulativo) y *pero* (adversativo) fueron encontrados en producciones de niños de cuatro, seis y ocho años para marcar diversos tipos de relaciones, incluso subordinantes (Barriga 2002: 193). Es posible, entonces, que sea por ello que los narradores menores del presente estudio hayan recurrido en un alto porcentaje a los conectores coordinantes (46% del total de conectores) al querer entrelazar ideas en el contexto narrativo al que fueron expuestos.

Al igual que los resultados obtenidos en el estudio de Hess Zimmermann y González Olguín (2013), en la presente investigación se registraron solamente conectores coordinantes copulativos y adversativos. A continuación se revisará lo encontrado en cuanto a la diversidad de conectores coordinantes y se darán ejemplos de su uso.

La Tabla 5 enlista los conectores coordinantes registrados a lo largo de las tres muestras. Se puede constatar que efectivamente los niños de 1ºP produjeron cláusulas copulativas haciendo uso de una mayor variedad de conectores que los participantes de 6ºP y de 3ºS.

Tabla 5 Tipos de conectores coordinantes registrados en las muestras de los tres grupos.

TIPO DE CONECTOR	GRUPO		
	1º P	6º P	3º S
Adversativo			
Copulativo	<i>pero, y, pero entonces</i>	<i>pero, y</i>	<i>pero, y, mas sin embargo, sino</i>
	<i>y, y también, y entonces</i>	<i>y</i>	<i>y</i>

En (4) se brindan ejemplos de conectores coordinantes copulativos tomados de las tres muestras analizadas:

- (4) a. y le gustó **y entonces** {el} al perro también. [1oP, narradora]
 b. al sapo se le ocurrió {su um} agarrar su pata **y** lanzarlo [6oP, narrador]
 c. corrió **y** bajó las escaleras de su casa [3oS, narradora]

En (5) se dan ejemplos de conectores coordinantes adversativos:

- (5) a. y entonces el perro se la quería comer **pero entonces** el niño no le dejó [1oP narradora]
 b. y la estaba buscando en el agua **pero** no la encontró [6oP, narradora]
 c. esa misma tarde el niño salió a buscar a la rana por todo el pantano **pero** no tuvieron ningún rastro de ella [3oS, narrador]

4.3. Análisis y discusión de los conectores subordinantes

Para el uso de conectores en la subordinación de cláusulas, se esperaba que los jóvenes de 3°S produjeran el porcentaje más altos con respecto a la aparición de conectores subordinantes en comparación con los otros dos grupos de participantes porque en estudios sobre complejidad sintáctica se ha visto que la subordinación es un indicador de desarrollo lingüístico (Bowerman 1972; Gutiérrez-Clellen y Hoffstetter 1994; Véliz, Muñoz y Echeverría 1985; Gutiérrez-Clellen 1998; Diessel 2004; Colma, Peñaloza y Fernández 2007; Alarcón Neve y Auza Benavides 2015), sin embargo, sorpresivamente, los niños de 6°P también mostraron un alto porcentaje de conectores subordinantes. Así se tiene que en la muestra de los jóvenes de 3oS el 88% (294 del total de 335 conectores interclausales) son subordinantes y la de 6oP, el 80% (153 del total de 189). En la muestra de los narradores más pequeños, los conectores subordinantes abarcan el 54% (86) del total de sus 159 conectores interclausales.

En la Tabla 6 se presentan los cinco tipos de conectores subordinantes que registraron más de diez ocurrencias dentro de las tres muestras.

En la Tabla 6 se puede apreciar que los conectores para engarzar cláusulas completivas encabezan el listado de los más usados tanto por los narradores de 6oP (el 22% del total de los conectores interclausales en dicha muestra) como por los de 3°S (el 20% del total de conectores en esta muestra), pero en la muestra de los niños de 1°P, los conectores causales son tan usados como los completivos (14-13 %).

Tabla 6 Porcentaje de principales conectores subordinantes dentro del total de conectores usados por cada grupo.

GRUPO	TOTAL DE CONECTORES	CONECTORES SUBORDINANTES	COMPLETIVO	TEMPORAL	CAUSAL	CONSECUTIVO	RELATIVO
1° P	159	86 (.54)	21(.13)	8 (.5)	22 (.14)	18 (.11)	7 (.4)
6° P	189	153 (.81)	41 (.22)	37 (.20)	28 (.15)	11 (.6)	24 (.13)
3° S	335	294 (.88)	66 (.20)	65 (.19)	46 (.14)	31 (.09)	40 (.12)

Precisamente, en el uso de conectores causales los participantes de los tres niveles escolares mostraron un comportamiento bastante similar, no así con los conectores consecutivos, usados en una proporción mayor por los narradores de 1°P (11% del total de sus conectores interclausales), que por los otros dos grupos (véase Tabla 6).

La importante presencia de conectores subordinantes completivos puede deberse a que el material de elicitación empleado provoque que los narradores utilicen muchos verbos de habla y percepción que obligan a recurrir a cláusulas completivas, como en (6):

- (6) a. y dijo **que** {n_} no se subía {a} a la tortuga [1oP, narradora]
- b. y viendo **lo que** había hecho [6oP, narradora]
- c. y ve **que** la ranita – mayor por fin acepta a la ranita pequeña [3oS, narradora]

En otros estudios se ha constatado que el tipo de tarea narrativa condiciona la aparición de determinados conectores (Barriga 2002: 195). Algo parecido sucede con la producción de cláusulas causales, como en (7):

- (7) la otra rana se fue muy celosa **porque** había salido otra rana [6oP, narradora]

En cambio, en el uso de conectores para engarzar cláusulas temporales se encuentra una diferencia importante entre lo registrado en la producción de 1ºP, con un uso apenas del 5%, mientras que los narradores de los otros dos grados casi cuadruplican el uso de conectores temporales (20-19% del total de conectores interclausales). En una tarea discursiva como la narración, la explicitación de los momentos en que se desarrolla la secuencia narrativa es muy importante, y por ello, la expresión de las circunstancias temporales (Bassols y Torrent 2012) juega un papel fundamental para la construcción del *paisaje dual* de la narración: el paisaje de la acción (8 a) y el paisaje de la conciencia (8 b) de los personajes (Bruner 1994):

- (8) a. **cuando** iba navegando, la rana más grande dio un salto muy grande y se posó junto al lado de la rana más pequeña [6oP, narradora]
- b. **al** ver esto, el niño se quedó horrorizado [3oS, narrador]

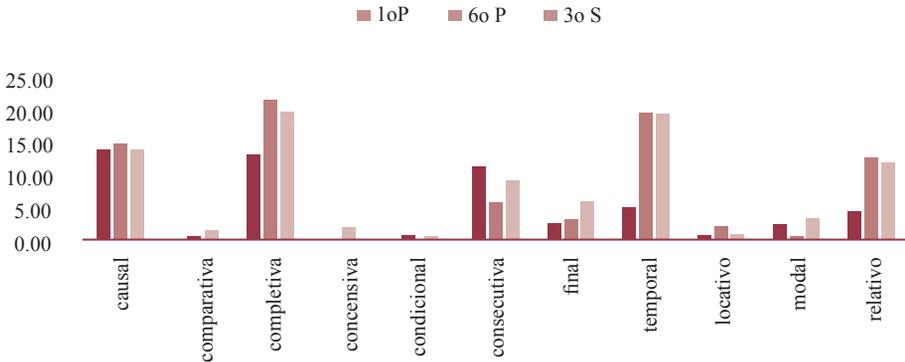
En el análisis de los conectores que engarzan cláusulas relativas, se observa que los narradores de 6oP y 3oS recurren a estas de manera similar, mientras que los niños más pequeños, las usan en menor proporción (9):

- (9) a. había una vez un niño **que** era su cumpleaños [1oP, narradora]
- b. el niño tenía sus tres mascotas **que** eran un perro, una tortuga y una rana [6oP, narrador]
- c. pero Rana <**que** sabía saltar muy bien> llegó a la balsa [3oS, narrador]

Al parecer, los niños de 1ºP no pueden establecer aún bien todas las posibles relaciones de función entre una cláusula principal y una subordinada, ya que no

alcanzan a comprender que existe una jerarquía gramatical que genera una dependencia entre los elementos que se encuentran regidos o sometidos por los conectores subordinantes, tal y como sí lo hacen los niños mayores de 6° P y los jóvenes adolescentes de 3° S (Figura 1).

Figura 1. Cláusulas con conector subordinante en la muestra de los tres grupos.



En la Tabla 7 se enlista la diversidad de tipos de conectores subordinantes registrada en cada muestra. Interesante es el hecho de que los niños de 6°P no produjeron cláusulas de tipo condicional y por ello no se registró ningún tipo conectores condicionales; en cambio, arrojaron más tipos de conectores de tipo locativos que incluso los narradores de 3oS.

Tabla 7 Tipos de los principales conectores subordinantes que presentaron más de 10 ocurrencias en las muestras de los tres grupos.

TIPO DE CONECTOR	1° P	6° P	3° S
Causal	<i>porque, de que, y que, de, como, y, y de que, y ahora que, que</i>	<i>por, por lo que, porque, puesto que, y como, de que, pues, como, porque como, por qué, y, que</i>	<i>por, por lo que, porque, puesto que, y como, ya que, de que, pues, y que, de, como, y, que</i>
Comparativo	<i>como, que, de que</i>	<i>como, que, de que, como que</i>	<i>como, que, de que</i>
Completivo	<i>que, de que, y que, como, a, quien, que como que</i>	<i>que, de que, lo que, como, a, a que</i>	<i>que, de que, y que, lo que, de lo que, como, a, quien</i>

Concesivo	<i>que</i>	<i>que</i>	<i>aunque, a pesar de, que</i>
Condicional	<i>si</i>	-----	<i>si</i>
Consecutivo	<i>que, y que, como, y, y de eso</i>	<i>que, y por eso, por eso, como, y, así que</i>	<i>que, como, y, así que</i>
Final	<i>a, para que, de, que</i>	<i>a, para, para que, por, que</i>	<i>a, para, para que, de, por, que</i>
Temporal	<i>cuando, y cuando, hasta que, que, y luego cuando</i>	<i>al, mientras, cuando, y cuando, hasta que, antes de que, mientras en lo que, que</i>	<i>al, mientras, y mientras, cuando, y cuando, mientras que, y al, hasta que, que</i>
Locativa	<i>donde</i>	<i>hasta donde, a donde, por donde</i>	<i>donde</i>
Modal	<i>como, que, hasta que</i>	<i>como, sin que, que, hasta que</i>	<i>como, sin, que, hasta que</i>
Relativo	<i>que, de, quien</i>	<i>que, a que, el que</i>	<i>que, cuyo, en lo que, de, de lo que, quien, al que</i>

4.4. Discusión de los resultados en el uso de conectores coordinantes y subordinantes

Los resultados de los niños de 6oP y de los jóvenes de 3oS difieren bastante a los de 1oP en cuanto que recurren significativamente más a la subordinación que a la coordinación y utilizan una variedad mucho más amplia de conectores subordinantes. Los de 1oP pueden subordinar oraciones utilizando una limitada variedad de conectores que cumplen diversas funciones, tal y como se ha visto en otros estudios de la complejidad sintáctica (Gili-Gaya 1972; Barriga 1990, 2002; Alarcón Neve y Auza Benavides 2015). Para detectar la función de cada conector dentro de las producciones narrativas dependiendo del nivel de escolaridad, es necesario destacar aquellos de la producción de los participantes de 6oP y de 3oS que no se hayan registrado en la producción de los niños de 1oP (Tabla 7). Se necesita observar también el manejo convencional del uso de los conectores que aparecen en las muestras del lenguaje de los jóvenes de 3oS para compararlos con los de los niños de primaria con el fin de evidenciar el uso común de los conectores interclausales.

Como se expuso en el sub-apartado 5.2, en la base de datos generada para la presente investigación, fue evidente que los niños de 1oP interrelacionan cláusulas

las utilizando mayoritariamente conectores de naturaleza copulativa que posiblemente cumplieran otras funciones. Así, en (10 a) la relación lógico-semántica de adición entre las cláusulas es transparente; sin embargo, en (10 b), el conector "y" bien podría ser sustituido por un conector temporal *mientras* o *cuando*, y evidenciar una relación subordinada, lo que se ha visto en otros estudios de niños hispanohablantes (Barriga 1990; 2002; Alarcón Neve y Auza Benavides 2015).

- (10) a. entonces lo regañó {la} los animalitos y el niño también ø [1oP, narradora]
b. entonces la rana la grande le saca la lengua a la rana y la tortuga las está viendo [1oP, narrador]

Destaca el hecho de que solamente se registraran conectores coordinantes copulativos y adversativos en el total de las muestras analizadas. La ausencia de relaciones interclausales de disyunción, distribución o ilación, y por ende de sus correspondientes conectores, puede deberse principalmente al tipo de tarea narrativa, en la secuencia narrativa de eventos de la historia contada no requería de estos tipos de engarzados para la cohesión del paisaje de las acciones (Bruner 1994). Barriga (1990; 2002) advierte como conclusión de su estudio sobre los nexos del lenguaje infantil que la restricción del uso a cierto tipo de nexos se debe precisamente a que una tarea narrativa específica motiva al niño a usar solo unos cuantos tipos de conectores.

Fue muy diferente lo que pasó con los conectores subordinantes. Al observar cómo los jóvenes de 3ºS, en comparación con los niños de 1ºP, subordinan elementos en una primera instancia con mucha facilidad, se puede suponer que se debe a su experiencia con el lenguaje y con el proceso de cohesión de elementos dentro de una cláusula narrativa. La naturaleza de la construcción de oraciones subordinadas requiere del uso consciente de la dependencia estructural de cláusulas de función al núcleo de oraciones principales y eso puede hacer que los niños de 1ºP subordinen menos.

A continuación se revisan las cláusulas subordinadas registradas en la muestra, a partir de su naturaleza categorial, es decir, si cumplían una función prototípica del sustantivo, como el caso de las cláusulas introducidas por un conector completivo, y por ello, subordinadas sustantivas; o si cumplían la función de un adjetivo, como las de relativo –subordinadas adjetivales–, o si más bien se trataba de una función típica de los adverbios, a través de conectores causales, temporales, locativos, condicionales, etc.– subordinadas adverbiales.

En cuanto a las cláusulas subordinadas sustantivas, únicamente se encontraron cláusulas completivas, como las mostradas en (11), funcionando principalmente como objeto de la predicación principal y en pocos casos, como sujeto:

- (11) a. y después ve **que** está ahí la tortuga grande [1oP, narrador]
b. y avisó al niño rápidamente {de que} **de que** la rana más grande había golpeado a la rana más pequeña [6oP, narrador]
c. ¿cómo podía ser posible **que** molestará a una ranita tan pequeña? [3oS, narrador]

Respecto del uso de cláusulas subordinadas adjetivales, se registraron cláusulas relativas especificativas, en la mayoría de los casos, pero también algunas cláusulas mostraban la intención de explicar, si bien no eran convencionalmente cláusulas explicativas:

- (12) a. había una vez una rana {este} le llegó un paquete **que** le llegó a un niño [1oP, narradora]
b. Érase una vez un niño al que sus papás le regalaron un regalo [6oP, narrador]
c. un niño <**que** tenía como mascotas un perro, una rana y una tortuga> recibió un regalo... [3oS, narradora]
b. (bueno) este era una vez un niño **cuyo** nombre era Toby [3oS, narrador]

Definitivamente, donde se registró mayor variedad de uso de conectores y de tipo de cláusulas, en todas las muestras, fue en las cláusulas adverbiales, las cuales conllevan una implicación circunstancial o lógico-causal. En el primer caso, las circunstanciales, se tienen subordinadas temporales, locativas, modales y comparativas.

Ejemplos de cláusulas temporales:

- (13) a. **cuando** vio la carta [1oP, narradora]
b. **antes de que** se fueran [6oP, narrador]
c. **mientras** ellos se subían a una balsa [3oS, narradora]

Ejemplos de cláusulas locativas:

- (14) a. **donde** él quería [1oP, narradora. Única cláusula locativa en esta muestra]
b. **a donde** estaba la rana menor [6oP, narrador]
c. pues no sabía **dónde** estaba la ranita pequeña [3oS, narrador]

Ejemplos de cláusulas modales:

- (15) a. **sin que** se diera cuenta la tortuga [1oP, narrador]
b. y **sin que** se diera cuenta lanzó al sapo pequeño [6oP, narradora]
c. Y empujó a ranita **como** se suponía [3oS, narradora]

Ejemplos de cláusulas comparativas:

- (16) a. **como que** {a los} los otros animales piensan [6oP, narradora]
b. pero era demasiado pequeña **como para** que la encontrarán [3oS, narradora]

En cuanto a las subordinadas adverbiales de relación lógico-causal, se consideran las condicionales, causales y consecutivas, concesivas y finales.

Ejemplos de cláusulas causales:

- (17) a. entonces estaban buscando al animalito **porque** no aparecía [1oP, narradora]
b. y la rana grande la dejó hasta atrás **por lo que** hizo [6oP, narradora]
c. no iba a poder ir **porque** seguramente iba a empujar {aj} a ranita al lago [3oS, narradora]

Los conectores condicionales registraron sólo dos apariciones en el total de la muestra; uno de los ejemplos fue tomado de la narración de un participante femenino de 3°S, pero el otro ejemplo fue producido por participante de 1°P.

- (18) a. porque el perro volteó a ver **si** ya era la rana [1oP, narrador]
b. que David ya no lo quería **si** esa ranita permanecía junto a él [3°S, narradora]

Este tipo de conectores relaciona dos acciones o dos hechos de manera que la realización de uno supone la realización del otro. Indican condición, requisito o necesidad, y como ya se dijo, la tarea narrativa elegida para la investigación pudo no haber motivado su uso.

Para terminar con la categorización de cláusulas subordinantes de tipo adverbiales, se revisan ejemplos representativos de conectores concesivos y finales, cuya frecuencia fue muy baja (menos de 10 ocurrencias dentro de las tres muestras analizadas):

Ejemplo de cláusulas concesivas (sólo en la muestra de 3oS):

- (19) incluso la mordía **aunque** David lo regañaba [3oS, narrador]

Ejemplos de cláusulas finales:

- (20) a. lo puso en el piso **para que** conociera {a sus} a sus amiguitos [1oP, narradora]
b. y lo dejaron ahí **para que** tuviera un castigo [6oP, narradora]
c. el niño, puso la rana: en el piso **para que** estuviera con las demás mascotas **para que** se {fami} familiarizaran [3oS, narrador]

En su momento se advirtió que, cuando se identificaron los conectores que precedían las cláusulas, se dejaron fuera aquellos conectores meramente discursivos. Por ello, se omitieron los conectores de tipo continuativo debido a que los niños de 1ºP hicieron uso excesivo de éstos; también se encontraron en las muestras de los mayores:

Ejemplos de cláusulas continuativas:

- (21) a. *y* el perrito muy feliz *y* {la tortugui} la tortuguita ‘taba dormida *y* la ranita estaba ahí [1oP, narradora]
b. *pero* de repente, –se oyó un ruido *y* Ranita saltó de la ventana *y* cayó en Ra- [3oS, narradora]

En los ejemplos anteriores se puede observar que las cláusulas continuativas van precedidas por conectores que se comportan como marcadores del discurso ya que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional, sino que se ubican en el plano pragmático del discurso narrativo. Sobre esto, Hess Zimmermann y González Olguín (2013: 265) advierten que “debido a las distintas relaciones y vínculos (gramaticales, sintácticos, semánticos y/o pragmáticos) que los conectores pueden generar al interior del texto, no pueden definirse de manera absoluta; de ahí que exista un sinnúmero de formas de clasificarlos [...]”. Aunque sería muy interesante observar que hicieron los participantes del estudio con sus marcadores discursivo, se requeriría de un estudio más amplio para abordarlos también.

5. CONSIDERACIONES FINALES

De acuerdo con diversos estudios antecedentes (Gili-Gaya 1972; Karmiloff-Smith 1986; Barriga 2002), se puede decir que a los 6 años de edad –coincidente con el ingreso al primer grado de Primaria, 1ºP– los niños se enfrentan a una serie de cambios y ajustes en las construcciones gramaticales. La mayoría de los estudios sobre el desarrollo y adquisición del lenguaje tardío se encargan de analizar las reglas y principios que gobiernan la compleja combinación de constituyentes sintácticos (Véliz, Muñoz y Echeverría 1985, Gutierrez-Clellen y Hofstetter 1994; Diessel 2004; Colma, Peñaloza y Fernández 2007), así como las relaciones que se establecen entre ellos en los discursos, principalmente en el narrativo (Shapiro y Hudson 1991; Nippold 2000; Botting 2002; Cain 2003; Hess Zimmermann y González Olguín 2013; Tolchinsky 2014).

Este estudio se dio a la tarea de analizar, cuantitativa y cualitativamente, los conectores interclausales empleados por niños y jóvenes de tres momentos claves en la Educación Básica en México, con la finalidad de observar los distintos usos de conectores coordinantes y subordinantes para engarzar sus cláusulas dentro del entramado narrativo de cuentos generados con base en historias presentadas en ilustraciones. El interés original se enmarcó en la necesidad de aportar más información de la ya obtenida en estudios previos acerca del uso de conectores (nexos) y la complejidad sintáctica y discursiva (Gili-Gaya 1972; Barriga 1990, 2002; Hess Zimmermann y González Olguín 2013; Alarcón Neve y Auza Benavides 2015) en el desarrollo del lenguaje tardío. Se quería mostrar que los cambios en el manejo y la diversidad de conectores evidencian desarrollo en la complejidad sintáctica y la cohesión narrativa, producto de lo que logran los escolares a lo largo de los nueve años del periodo escolar básico, que en México corresponde a las edades entre 6 y 15 años.

Los conectores coordinantes sirven para combinar cláusulas que se encuentran en un mismo nivel sintáctico, estableciendo relaciones lógico-semánticas entre ellas (Bogard 2004), lo que implica que en el discurso narrativo queden relacionadas en un mismo plano, básicamente, la secuencia narrativa que construye el *paisaje de la acción* (Bruner 1994). Al parecer, esto llevó a que los niños más pequeños, los de 1° P, recurrieran con mayor frecuencia a esta coordinación (46% de sus conectores interclausales), si bien solamente lo hicieron a través de conectores copulativos y adversativos. Con lo aquí observado se puede suponer que en este momento de la etapa escolar, los niños no establecen tantas jerarquías subordinantes entre los elementos que interrelacionan porque su nivel de cohesión gramatical les permite producir más cláusulas en las que se involucra la unión de elementos de igual categoría, unidos por lo general por un solo conector, casi siempre las conjunciones *y* y *pero*. Estos resultados pueden explicarse con lo que diversos estudios sobre el desarrollo del lenguaje en etapas tardías han probado respecto de la riqueza de las producciones narrativas de ficción como evidencia del estatus de la gramática y el desenvolvimiento pragmático de niños y jóvenes (Berman y Slobin, 1994; Barriga, 2002, 2014; Bamberg, 1997; Berman, 2004; Khorounjaia y Tolchinsky, 2004; Nippold, 2007). Se ha podido constatar que la tarea narrativa de contar una historia exige recurrir a un manejo lingüístico complejo que lleva a diferenciar narraciones simples, con solo secuencias de acciones (*paisaje de la acción*), de narraciones complejas, donde también aparecen expresiones que evalúan estados y actividades mentales (*paisaje de la conciencia*), así como actitudes de los actores-personajes (Hutson-Nechkash, 2001; McCabe y Peterson, 1991; Paul, Hernandez, Taylor, y Johnson, 1996; Stadler y Cuming Ward, 2005). Al respecto, se puede traer aquí la afirmación de Tolchinsky (2014):

Los narradores muy jóvenes tienen algunas dificultades para cumplir con este requerimiento, pero no para enumerar los sucesos. Así los relatos de los menores de 9 años se presentan como una secuencia de eventos sin que suceda nada conflictivo que desencadene una trama pero el plano referencial, el que atañe a la presentación de los sucesos, es el que más tempranamente se resuelve (Tolchinsky 2014: 257)

Así, a diferencia de la alta frecuencia de conectores coordinantes aditivos y adversativos en el caso de las producciones de los niños más pequeños (1oP), en las muestras de los niños de 6oP y los jóvenes de 3oS la coordinación de cláusulas es significativamente menor (solamente el 19% en la muestra de 6oP y el 12% en la muestra de 3oS).

Queda como tarea pendiente un estudio más fino y detallado sobre la naturaleza semántica y proposicional de las cláusulas que fueron introducidas por estos dos conectores, con el fin de saber si los narradores tenían intenciones más diversas que las meras de unir y oponer acciones en su narración, pero lo limitado de su conjunto de conectores se los impidió.

Llama la atención que en ninguna de las tres muestras aparecieron conectores coordinantes disyuntivos, distributivos ni explicativos. Aparece aquí un área de oportunidad más, al dejar como otra tarea para estudios posteriores el análisis y contrastación de los distintos tipos de coordinaciones que se generan a partir de la específica tarea narrativa de un cuento de ficción basado en una historia dada en ilustraciones (Berman y Slobin 1994; Barriga 2002; Strömquist y Verhoeven 2004; Alarcón Neve y Auza Benavides 2015), para poder determinar grados de complejidad dentro del fenómeno de la coordinación en español, incluso de los conectores coordinativos.

En contraste con lo visto en la producción de 1ºP, los narradores mayores, 6ºP y 3ºS, prefirieron la subordinación sobre la coordinación de cláusulas. Como se explicó en el apartado 2, los conectores subordinantes engarzan una cláusula que cumple una función sintáctico-semántica con la cláusula principal (Bogard 2004). Vehiculan relaciones de circunstancia (temporal, locativa, modal) o lógico-causales, por lo que no solo sirven para el *paisaje de la acción* sino también para el *paisaje de la conciencia* (Bruner 1994). Además, según Tolchinsky (2014: 257), al narrar es necesario ordenar y enumerar los incidentes y las circunstancias que constituyen los distintos sucesos de la historia, o cual suscita la aparición de conflictos que quiebran la evolución natural o convencional de los sucesos. Esto genera más subordinación y por ende, mayor uso y diversidad de conectores subordinantes. Lo observado en las muestras del presente estudio permiten afirmar que los narradores mayores tienen más posibilidades de significar relaciones entre eventos más complejas y cuentan con los recursos lingüísticos para hacerlo.

Como se mostró y describió en la Tabla 6, los conectores interclausales más usados para la subordinación por parte de los narradores de 6ºP y 3ºS fueron los completivos y los temporales. Esto quiere decir que ambos grupos presentan similitud en cuanto a los usos y ocurrencias de los conectores que emplearon. Lo interesante es que se encontrara un porcentaje de uso de conectores causales bastante similar en los tres grupos de narradores, así como una amplia variedad de tipos de estos conectores, tal y como se mostró en la Tabla 7. En su momento se comentó la posibilidad de que la propia tarea narrativa provocara abundante uso de cláusulas subordinadas completivas, sobre todo de verbos de habla y percepción, así como de cláusulas causales. Sin embargo, en el caso de las subordinadas temporales, que son requeridas en una secuencia narrativa, los niños más pequeños recurrieron en muy bajo porcentaje a este tipo de subordinación (sólo 5 % de los conectores interclausales), mientras que para los narradores de 6ºP y 3ºS resultó tan importante como la subordinación completiva y causal. Esto puede deberse al hecho de que la relación entre el tiempo ficticio, en que una narración imaginaria puede situarse, y el tiempo real de la enunciación implica procesos cognitivos avanzados, que no son todavía dominados por los niños de 1ºP (6;9 años). Se puede concluir que los de 1ºP sí logran subordinar cláusulas pero de manera limitada, ya que utilizan poca variedad de elementos cohesivos, además de que le asignan a una misma unidad múltiples funciones conectivas al mismo tiempo.

En general, no se encontraron diferencias importantes entre lo producido por los niños de 6ºP y los jóvenes de 3ºS, distanciados por tres años de edad y de escolaridad. Muy distinto es el contraste entre lo logrado por estos narradores mayores en relación con lo observado en la producción de los más pequeños. Esto deja ver que el desarrollo del lenguaje en la Escuela primaria (a lo largo de 6 años) es fundamental (Barriga 2002; Nippold 2007), pero no se ven cambios destacados en el salto académico entre la Escuela primaria y la Secundaria, al menos en el uso de conectores interclausales en la narración de cuentos de ficción. Esta útil información puede servir de referencia para mejorar y apuntalar el trabajo en la escuela en el área del desarrollo sintáctico y del discurso, por parte de los docentes y de los que se encargan de las reformas en los planes y programas de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón Neve, Luisa Josefina. 2013. "Construcciones descriptivas y evaluativas en textos narrativos de escolares mexicanos" en Nicole Delbecque, Marie-France Delpont y Daniel Michaud Maturana (eds.). *Du Signifiant Mininal aux Textes. Études de linguistique ibéro-romane*. París: Lambert-Lucas (Collection Libéro), pp. 183-205.
- Alarcón Neve, Luisa Josefina. 2012. "Estrategias lingüísticas para evaluar estados y acciones dentro de narraciones de escolares mexicanos". Proyecto vinculado con el proyecto de investigación de Ciencia Básica con financiamiento del CONACYT (CB2012/183493).
- Alarcón Neve, Luisa Josefina y Alejandra Auza Benavides. 2015. "Uso y función de nexos en la subordinación y coordinación. Evidencia de dos tareas narrativas de niños mexicanos de primero de primaria" en Eduardo P. Velázquez Patiño e Ignacio Rodríguez Sánchez (eds.). *Estudios de Lingüística Funcional*. México: Universidad Autónoma de Querétaro (Col. Academia; Serie Nodos), pp. 223-251.
- Alarcón Neve, Luisa Josefina; Guzmán Molina, Ma. Del Carmen Guadalupe y Donna Jackson-Maldonado. 2011. "Cohesión anafórica en cuentos generados por niños mayores y adolescentes" en Karina Hess Z., Gabriela Calderón, Sofia A. Vernon y Mónica Alvarado (eds.). *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*. México: Porrúa-Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 153-174.
- Alvarado, Mónica; Calderón Guerrero, Gabriela; Hess Zimmermann, Karina y Sofia A. Vernon. 2011. "Historia y perspectivas teóricas sobre la adquisición de la lengua oral y escrita en los años escolares" en Karina Hess Z., Gabriela Calderón, Sofia A. Vernon y Mónica Alvarado (eds.). *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*. México: Porrúa-Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 5-26.
- Bamberg, Michael. 1997. "Emotion talk(s): The role of perspective in the constructions of emotions" en Susanne Niemeir y René Dirven (eds.). *The language of Emotions: Conceptualization, Expression, and Theoretical Foundation*. Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins, pp. 209-225.
- Bamberg, Michael y Virginia Marchman. 1991. "Binding and unfolding: Towards the linguistic construction of narrative discourse", *Discourse Processes* 14: 277-305.
- Barriga, Rebeca. 2014. "Los vastos y generosos mundos de la narración" en Rebeca Barriga (ed.). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México (Estudios de Lingüística), pp. 13-29.
- Barriga, Rebeca. 2002. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*. México: El Colegio de México.
- Barriga, Rebeca. 1990. "Los nexos en el lenguaje infantil. Un primer acercamiento" en Violeta Demonte y Beatriz Garza Cuarón (eds.). *Estudios de lingüística de España y México*. México: El Colegio de México, pp. 315-326.
- Bassols, Margarida y Torrent, Anna Maria. (2012). *Modelos Textuales*. Barcelona: Octaedro.
- Berman, Ruth A. 2004. "Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition" en Ruth A. Berman (ed.). *Language development across*

- childhood and adolescence. Trends in language acquisition research*, 3. Amsterdam: John Benjamins, pp. 9–34.
- Berman, Ruth A. y Dan I. Slobin. 1994. *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bocaz, Aurora. 1998. “La construcción del paisaje de la conciencia por niños de diferentes estratos socioeconómicos”, *Lenguas Modernas*, 25: 71-94.
- Bocaz, Aurora. 1996. “El paisaje de la conciencia en la producción de las narraciones infantiles”, *Lenguas modernas*, 23: 49-70.
- Bogard, Sergio. 2004. “La estructura de la cláusula. Hacia una metodología del análisis sintáctico” en Gloria Báez y Elizabeth Luna Traill (eds.). *Disquisiciones sobre Filología Hispánica. In Memoriam Juan M. Lope Blanch*. México: UNAM, pp.73-80.
- Botting, Nicola. 2002. “Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments”. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1: 1-21.
- Bowerman, Melissa. 1972. “The acquisition of complex sentences” en Paul Fletcher y Michael Garman (eds.). *Language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 285-305.
- Brisk, Maria Estela (ed.). 2008. *Language, culture, and community in teacher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, Jerome. 1994. *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Madrid: Gedisa.
- Cain, Kate. 2003. “Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children’s fictional narratives”, *British journal of developmental psychology. The British Psychological Society* 21: 335–351.
- Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón. 2012. *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Colma, Carmen Julia, Peñaloza Christian y Reyes Fernández. 2007. “Producción de oraciones complejas en niños de 8 y 10 años”, *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada* 45: 33-44.
- Diessel, Holger. 2004. *The acquisition of complex sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gili-Gaya, Samuel. 1972. *Estudios de Lenguaje Infantil*. Barcelona: Vox.
- Gutierrez-Clellen, Vera F. 1998. “Syntactic skills of Spanish-speaking children with low school achievement”, *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 29: 207-220.
- Gutierrez-Clellen, Vera F. y Richard Hoffstetter. 1994. “Syntactic complexity in Spanish narratives: A developmental study”, *Journal of Speech and Hearing Research* 37: 645–654.
- Grijelmo, Alex. 2006. *La gramática descomplicada*. Madrid: Taurus.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood y Ruqaiya Hasan. 1976. *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Hess Zimmermann, Karina. 2014. “Pensar sobre la narración: el desarrollo metalingüístico en la adolescencia” en Rebeca Barriga (ed.). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México (Estudios de Lingüística), pp. 229-252.

- Hess Zimmermann, Karina y Alejandra Auza Benavides. 2013. “Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños”, en Alejandra Auza Benavides, y Karina Hess Zimmermann (eds.) *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. México: Universidad Autónoma de Querétaro-Hospital General Dr. Manuel Gea González-Ediciones De Laurel, pp. 7-24.
- Hess Zimmermann, Karina y Lilia González Olguín. 2013. “Uso de conectores discursivos en narraciones orales escritas de niños y adolescentes” en Alejandra Auza Benavides, y Karina Hess Zimmermann (eds.) *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. México: Universidad Autónoma de Querétaro-Hospital General Dr. Manuel Gea González-Ediciones De Laurel, pp. 261-297.
- Hess Zimmermann, Karina y María Leticia Prado Servín. 2013. “¿Te leo un cuento? La lectura de relatos en el desarrollo narrativo de niños en edad preescolar” en Alejandra Auza Benavides, y Karina Hess Zimmermann (eds.) *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. México: Universidad Autónoma de Querétaro-Hospital General Dr. Manuel Gea González-Ediciones De Laurel, pp. 111-140.
- Hess Zimmermann, Karina y Eva Margarita Godínez López. 2011. “Desarrollo argumentativo durante la adolescencia: usos y funciones de los marcadores textuales de argumentación” en Karina Hess Z., Gabriela Calderón, Sofía A. Vernon y Mónica Alvarado (eds.) *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*. México: Porrúa-Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 175-190.
- Hickman, Maya y Henriette Hendriks. 1999. “Cohesion and anaphora in children’s narratives: a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese”, *Child Language* 26: 419-452.
- Hutson-Nechkash, Peg. 2001. *Narrative Toolbox: Blueprints for Storybuilding*. Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Jackson-Maldonado, Donna y Ricardo Maldonado Soto. 2015. “La complejidad sintáctica en niños pre-escolares y escolares con y sin trastorno primario del lenguaje” en Eduardo P. Velázquez Patiño e Ignacio Rodríguez Sánchez (eds.) *Estudios de Lingüística Funcional*. México: Universidad Autónoma de Querétaro (Col. Academia; Serie Nodos), pp. 253-301.
- Karmiloff-Smith, Annette. 1986. “Some fundamental aspects of language development after age 5” en Paul Fletcher y Michael Garman (eds.) *Language acquisition*. New York: Cambridge University Press, pp. 455-474.
- Karmiloff, Kyra y Karmiloff-Smith, Annette. 2001. *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Khorounjaia, Ekaterina y Liliana Tolchinsky. 2004. “Discursive constraints on the lexical realization of arguments in Spanish” en Ruth A. Berman (ed.) *Language Development across Childhood and Adolescence*. Philadelphia: John Benjamins, pp. 83-109.
- Kroll, Barbara. 1977. “Combining ideas in written and spoken English: Discourse across time and space” en Elinor O. Keenan and Tina L. Bennett (eds.) *Discourse across time and space*. SCOPIL 5. Los Angeles, CA: University of South California, pp. 69-108.

- Labov, William y Joshua Waletzky. 1967. "Narrative analysis", *Journal of Narrative and Life History* 7:1-38.
- Loban, Walter. 1976. *Language development: Kindergarten through grade twelve*. Research Report, 18. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Luna Traill, Elizabeth; Viguera Ávila, Alejandra y Gloria Báez Pinal. 2005. *Diccionario básico de lingüística*. México: Universidad Autónoma de México.
- Maya Ruiz, Selene. 2014. *Conectores en la complejidad sintáctica de producciones narrativas de niños en etapa escolar*, tesis de maestría. México: Facultad de Lenguas y Letras, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Mayer, Mercer y Marianna Mayer. 1975. *One frog too many?* New York: Puffin Pied Piper.
- McCabe, Alyssa y Christopher Peterson. 1991. *Developing narrative structure*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Menyuk, Paula y Maria Estela Brisk. 2005. *Language development and education: Children with varying language experience*. Hampshire, UK: Palgrave MacMillan.
- Miller, Jim. 2006. "Clause Structure in Spoken Discourse" en Keith Brown (ed.). *Encyclopedia of Language & Linguistics* (Second Edition). Elsevier Ltd. pp. 481-483.
- Montolio, Estrella. 2001. *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- Neira, Patricia. 2008. "Diferencias de género en la construcción del paisaje de la conciencia en narraciones orales infantiles", *Cyber Humanitatis. Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades*, Universidad de Chile, 45.
<http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/index.php/RCH/article/view/5959/5826>
- Nippold, Marilyn A. 2007. *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Nippold, Marilyn A. 2006. "Language development in school-age children, adolescents, and adults" en Keith Brown (ed.). *Encyclopedia of language and linguistics* (Volume 6). Oxford, UK: Elsevier, pp. 368-372.
- Nippold, Marilyn A. 2004. "Research on later language development: International perspectives" en Ruth A. Berman (ed.). *Language Development across Childhood and Adolescence*. Filadelfia: John Benjamins, pp. 1-8.
- Nippold, Marilyn A. (2000). "Language development during the adolescent years: Aspects of pragmatics, syntax, and semantics", *Topics in Language Disorders* 20 (2): 15-28.
- Paul, Rhea; Hernandez, Rita; Taylor, Lisa y Karen Johnson. 1996. "Narrative Development in Late Talkers: Early School Age", *Journal of Speech and Hearing Research*. Vol. 39: 1295-1303.
- Rojas, Cecilia. 2011. "La entrada de la complejidad y el uso lingüístico. Construcciones con dos verbos en la adquisición temprana del español" en Cecilia Rojas y Donna Jackson-Maldonado (eds.). *Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la lengua maternal*. México: UNAM-UAQ, pp. 117-171.
- Sanders, Ted J. M. 1997. "Semantic and Pragmatic Sources of Coherence: On the Categorization of Coherence Relations in Context", *Discourse Processes* 24: 119-147.
- Sanders, Ted J. M. y Leo G. M. Noordman. 2000. "The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing". *Discourse Processes*, 29: 37-60.
- Scott, Cheryl M. 1988. "Producing complex sentences", *Topics in language disorders* 8: 44-62.

- 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.
- Segal, Erwin y Judith F. Duchan. 1997. "Interclausal Connectives as Indicators of Structuring in Narrative" en Jean Costermans y Michel Fayol (eds.). *Processing Interclausal Relationships. Studies in the Production and Comprehension of Text*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 95-119.
- Shapiro Laura R. y Judith A. Hudson. 1991. "Tell me a make-believe story: coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives", *American psychological association* 21: 335-351.
- Stadler, Marie A. y Gay Cuming Ward. 2005. "Supporting the Narrative Development of Young Children", *Early Childhood Education Journal* 33, 2: 73-80.
- Tallerman, Maggie. 1988. *Understanding Syntax*. Ney York: Oxford University Press.
- Tolchinsky, Liliana. 2014. "El desarrollo de la narración más allá de la primera infancia" en Rebeca Barriga (ed.). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México (Estudios de Lingüística), pp. 253-281.
- Tolchinsky, Liliana. 2004. "The nature and scope of later language development" en Ruth A. Berman (ed.). *Language Development across Childhood and Adolescence*. Filadelfia: John Benjamins, pp. 233- 246.
- Véliz, Mónica. 1988. "Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada RLA* 26: 105-141.
- Véliz, Mónica, Muñoz, Gloria y Max S. Echeverría. 1985. "Madurez sintáctica y combinación de oraciones en estudiantes universitarios", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada RLA* 23: 107-119.
- Strömqvist, Sven y Ludo Verhoeven. 2004. *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.