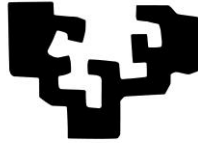


eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco      Euskal Herriko Unibertsitatea

Curso académico: 2017-2018

GRADO: FILOLOGÍA HISPÁNICA

TRABAJO DE FIN DE GRADO:

***INDICADORES MORFOSINTÁCTICOS DEL TRASTORNO  
DEL LENGUAJE INFANTIL EN ESPAÑOL***

Autora: AINHOA IGLESIAS ARGIBAY

Tutora: M<sup>a</sup> JOSE EZEIZABARRENA SEGUROLA

Departamento: Lingüística y Estudios Vascos

## ÍNDICE

Resumen .....	1
1. Introducción .....	2
1.1. Trastorno del lenguaje .....	2
1.2. Organización del trabajo .....	2
2. Identificación de los niños con TL .....	4
2.1. Criterios e instrumentos para la selección de participantes con TL.....	4
2.2. Técnicas en procedimientos experimentales con niños con TL y DT .....	8
2.3. Participantes.....	10
3. Indicadores morfosintácticos del TL .....	12
3.1. Gramaticalidad.....	12
3.2. Estructura oracional .....	14
3.3. Complejidad oracional .....	16
3.4. Morfología .....	20
3.4.1. Morfología verbal.....	20
3.4.2. Morfología nominal.....	21
3.4.2.1. Morfología flexiva y derivativa .....	21
3.4.2.2. El artículo .....	22
3.4.2.3. El pronombre .....	27
4. Conclusiones.....	29
5. Bibliografía.....	31

## Resumen

El Trastorno del Lenguaje infantil (TL) es una patología del lenguaje que parece no estar condicionada por otras dificultades como el déficit intelectual no verbal, el daño neurológico, el trastorno sensorial, etc. Actualmente, hay muchos trabajos de investigación que estudian el TL atendiendo a la capacidad narrativa, conversacional y lectora de estos niños, a su rendimiento neuropsicológico, etc., pero no contamos con investigaciones dedicadas especialmente a listar los marcadores lingüísticos en español del TL. Por ello, el objetivo del presente trabajo ha sido reunir los indicadores lingüísticos en español que limitan la producción oral de los niños con TL, concretamente, los marcadores morfosintácticos.

Para ello, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de trece estudios experimentales que analizan el componente gramatical en español de los niños con TL, quienes tienen entre 4 y 12 años y son comparados con niños que no muestran dificultades lingüísticas, los cuales tienen la misma edad o la misma Longitud Media de Enunciado que los sujetos con TL.

A su vez, los trabajos seleccionados nos han permitido conocer la heterogeneidad existente en la propia denominación del trastorno, en los criterios e instrumentos de selección de participantes, en las metodologías experimentales para estudiar el TL, en la tipología de los participantes de los estudios, etc. Asimismo, las investigaciones analizan diversos indicadores morfosintácticos, los cuales han sido recogidos en este Trabajo de Fin de Grado: la (a)gramaticalidad, la estructura oracional, la complejidad oracional, y varios aspectos de la morfología verbal y nominal -artículos, pronombres, etc.-.

Tras observar y comparar los resultados de cada estudio consultado, se ha podido concluir que sobre todo la estructura oracional y el uso de artículos y clíticos de OD son problemáticos para los niños con TL, si bien es cierto que un único error gramatical puede no ser común a todos estos niños.

**Palabras clave:** *trastorno del lenguaje, indicadores, morfosintaxis*

## **1. Introducción**

### **1.1. Trastorno del lenguaje**

El trastorno del lenguaje infantil (TL) es una patología del lenguaje con aparente ausencia de otras dificultades como el déficit intelectual no verbal, autismo, trastorno sensorial, daño neurológico o privación sociocultural (Acosta, 2012). Además, están afectadas la comprensión y/o la expresión del lenguaje (Coloma *et al.*, 2017) y son evidentes las asincronías en el desarrollo de los componentes lingüísticos, siendo la morfosintaxis uno de los componentes del lenguaje más alterados (Acosta *et al.*, 2014).

La heterogeneidad del trastorno provoca que la propia denominación de esta patología varíe entre *trastorno* (Serra y Bosch, 1993), *trastorno del lenguaje* (Sanz-Torrent, 2002) y *Trastorno Específico del Lenguaje* (Acosta *et al.*, 2013; Acosta *et al.*, 2014; Alfaro-Faccio *et al.*, 2016; Anderson y Souto, 2005; Auza y Morgan, 2013; Bedore y Leonard, 2005; Buiza-Navarrete *et al.*, 2004; Coloma *et al.*, 2017; Pavez *et al.*, 2015; Restrepo y Gutierrez-Clellen, 2001; Sanz-Torrent *et al.*, 2001; Serra y Bosch, 1993).

### **1.2. Organización del trabajo**

Teniendo en cuenta que el componente gramatical se menciona como uno de los más afectados por la patología, en el presente trabajo se listan los indicadores morfosintácticos que limitan la producción oral en español de los niños con TL. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de trece estudios que analizan el componente gramatical en español de los niños con TL, quienes tienen entre 4 y 12 años y son comparados con niños con desarrollo típico del lenguaje (DT) de su misma edad, y a veces, con niños con DT que tienen la misma Longitud Media de Enunciado (LME) que los niños con TL.

Para la selección de trabajos de investigación, se han descartado estudios que no se ajustan a la finalidad planteada en este Trabajo de Fin de Grado, como los que analizan el desempeño lector y narrativo (Coloma *et al.*, 2012) o los que investigan el rendimiento neuropsicológico, lingüístico y narrativo en distintos subtipos de niños con TL (Acosta *et al.*, 2017).

A su vez, en los estudios consultados se ha prescindido de cuestiones que no resultan relevantes para el objetivo mencionado. Así, de la investigación de Alfaro-Faccio *et al.* (2016), en el que se comparan niños con TL, con DT y con discapacidad intelectual, solo se han recogido los datos de los dos primeros grupos; de Coloma *et al.* (2017) se han descartado los aspectos de la estructura narrativa -presentación, episodio y final-, las relaciones semánticas y la comprensión; de Serra y Bosch (1993) las cuestiones léxico-semánticas; y de Buiza-Navarrete *et al.* (2004) los aspectos fonológicos, semánticos, pragmáticos y de memoria verbal.

A lo largo del trabajo, se muestra la heterogeneidad hallada en los estudios en cuanto a la definición del trastorno (1), los métodos (2), la tipología de los participantes (2.3) y los tipos de errores a nivel gramatical analizados (3) en los estudios que comparan los resultados obtenidos de los niños con TL con uno o dos grupos con DT. Algunas investigaciones exponen datos de (a)gramaticalidad (3.1), estructura oracional (3.2) y complejidad (3.3), mientras que otros ofrecen datos correspondientes a la morfología (3.4), entre los que se analizan la morfología verbal (3.4.1) y la nominal (3.4.2). Esta última sección se subdivide en la que trata de cuestiones de morfología flexiva y derivativa (3.4.2.1) y en la que recoge estudios sobre el uso del artículo (3.4.2.2) y del pronombre (3.4.2.3).

Es evidente que aglutinar y contabilizar errores conjuntamente bajo la etiqueta de *(a)gramaticalidad* impide conocer específicamente qué aspecto gramatical es el más relevante ante una notable carencia morfosintáctica -si la hubiera- en los niños con TL. A pesar de todo, quisiera exponer las razones por las que he incluido estudios que analizan la agramaticalidad: por un lado, porque la agramaticalidad es un aspecto ampliamente citado en la bibliografía del TL y, por otro lado, para comprobar el grado de agramaticalidad de estos niños.

Finalmente, quisiera añadir que no se han excluido estudios donde también se observan producciones orales en lengua catalana (Sanz-Torrent, 2002; Sanz-Torrent *et al.* 2001) por la ausencia de investigaciones que analizan específicamente la emisión y omisión del verbo exclusivamente en español.

## **2. Identificación de los niños con TL**

Antes de proceder a analizar el comportamiento lingüístico de los niños con TL, es importante la selección de los participantes, la cual se lleva a cabo mediante la identificación de ciertas características propias del TL. Asimismo, es fundamental recurrir a técnicas que permitan examinar la estructura lingüística que se quiere analizar.

### **2.1. Criterios e instrumentos para la selección de participantes con TL**

La mayoría de los estudios consultados coinciden en los criterios de selección de los participantes, aunque también hay cuestiones que no se comparten en todas las investigaciones. A su vez, existe una considerable variabilidad en los instrumentos utilizados -véase tabla 1-.

En primer lugar, es fundamental asegurarse de que los niños con TL no presentan alteración cognitiva (Alfaro-Faccio *et al.*, 2016; etc.) y que su coeficiente intelectual (CI) está dentro de los límites establecidos para su edad, esto es, que tienen un CI manipulativo de 85 o más (Sanz-Torrent, 2002; Sanz-Torrent *et al.*, 2001).

Para verificar que el desarrollo cognitivo y el CI son los adecuados, los autores recurren a instrumentos como la batería *Kaufman Assessment Battery for Children 2 (KABC-2)*, utilizado por Auza y Morgan (2013) y tests como el *Test de matrices coloreadas y progresivas de Raven* (usado en Acosta *et al.*, 2013), el *de Matrices progresivas, Escala Coloreada de Raven* (Alfaro-Faccio *et al.*, 2016; Coloma *et al.*, 2017; Pavez *et al.*, 2015), el *de Inteligencia TONI2* (Buiza-Navarrete *et al.*, 2004), el *Leiter International Performance Scale-Revised (Leiter-R)* (Bedore y Leonard, 2005), el test de inteligencia *WPPSI* (Sanz-Torrent, 2002) y el *Kaufman Basic Intelligence Test (K-BIT)* de 1994 (Acosta *et al.*, 2014) y de 1990 (Anderson y Souto, 2005).

Asimismo, hay autores que se aseguran de que los niños con TL no muestran daños neurológicos (Auza y Morgan, 2013; Bedore y Leonard, 2005; Buiza-Navarrete *et al.*, 2004; Sanz-Torrent, 2002; Sanz-Torrent *et al.*, 2001; Serra y Bosch, 1993), problemas psicopatológicos (Sanz-Torrent, 2002; Sanz-Torrent *et al.*, 2001), problemas motrices (Auza y Morgan, 2013), dificultades en la motricidad orofacial (Acosta *et al.*, 2014) ni problemas físicos (Restrepo y Gutierrez-Clellen, 2001).

Además, algunos comprueban que los niños con TL se ajustan al modelo socio-emocional (Sanz-Torrent, 2002; Sanz-Torrent *et al.*, 2001) y emocional (Auza y Morgan, 2013; Coloma *et al.*, 2017) adecuados. Igualmente, se seleccionan niños sin problemas graves de conducta (Buiza-Navarrete *et al.*, 2004; Restrepo y Gutierrez-Clellen, 2001).

Por otra parte, todos los estudios se aseguran de que los niños carecen de problemas auditivos (Acosta *et al.*, 2013; etc.): se consideran normales los umbrales auditivos entre 0 y 20 dB (Coloma *et al.*, 2017; Pavez *et al.*, 2015). Además, algunos autores comprueban que los niños no han tenido historias de otitis (Bedore y Leonard, 2005; Sanz-Torrent, 2002; Sanz-Torrent *et al.*, 2001). En Coloma *et al.* (2017) también dan importancia al no tener dificultades visuales que impidan el desarrollo del lenguaje.

Asimismo, para comprobar que la única dificultad de los niños con TL reside en el lenguaje, se analiza su capacidad lingüística y comunicativa con tests como el *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA)* de 1986 (Buiza-Navarrete *et al.*, 2004) y de 2005 (Acosta *et al.*, 2014); el *Peabody* de Dunn (Buiza-Navarrete *et al.*, 2004), de Dunn y Dunn (Acosta *et al.*, 2014) y de Dunn *et al.* (Anderson y Souto, 2005); el *Del Rio Language Screening Test in Spanish (Del Rio)* (Bedore y Leonard, 2005) o las *Pruebas de Expresión Oral y de Percepción de la Lengua Española (PEOPLE)* (Restrepo y Gutierrez-Clellen, 2001). También se usan baterías como la *Prueba de lenguaje oral de Navarra (PLON)* (Buiza-Navarrete *et al.*, 2004), *CELF-3* (Acosta *et al.*, 2014), *Spanish Clinical Evaluation of Language-4 (SCELF-4)* (Auza y Morgan, 2013) y la *Batería del Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC)* (Buiza-Navarrete *et al.*, 2004). Además, algunos investigadores incluyen muestras del lenguaje oral adquiridas mediante el recuento (Anderson y Souto, 2005; Auza y Morgan, 2013) o la descripción de imagen (Anderson y Souto, 2005), así como la Longitud Media del Enunciado (LME) de los niños con TL (Acosta *et al.*, 2013; Coloma *et al.*, 2017).

Por su parte, dos estudios (Sanz-Torrent, 2002; Sanz-Torrent *et al.*, 2001) establecen entre sus criterios que los niños con TL deben mostrar un retraso en el lenguaje de al menos un año con respecto a los de su edad. Para ello, Sanz-Torrent (2002) se sirve de la entrevista clínica y del protocolo inicial para el retraso del lenguaje atendiendo al *Anàlisi del Retard del Llenguatge (AREL)*. De hecho, Sanz-Torrent (2002) concreta la selección de los niños con TL, distinguiéndolos de los niños con retraso y

seleccionándolos tras comprobar que persisten las dificultades de adquisición del lenguaje, a pesar de haber recibido intervención clínica durante dos años.

Por otro lado, para analizar la fonología, se usa el *Test para evaluar procesos de simplificación fonológica (TEPROSIF-R)* en Alfaro-Faccio *et al.* (2016). Bedore y Leonard (2005) no precisan el test en el que se basan, pero señalan que con él se pretende comprobar que los niños con TL no muestran dificultades en la producción de fonemas, patrones acentuales y formas multisilábicas, y que, por tanto, son capaces de producir correctamente las formas morfológicas.

Para evaluar el componente gramatical, se usan el *Test exploratorio de Gramática Española de Toronto* de 2005 (Acosta *et al.*, 2013), el *Test exploratorio de Gramática Española de A. Toronto (TEGE)* (Coloma *et al.*, 2017; Pavez *et al.*, 2015), el *Screening Test of Spanish Grammar-Expresivo (STSG-E)* (Alfaro-Faccio *et al.*, 2016), el *Screening Test of Spanish Grammar-Receptivo (STSG-R)* (Alfaro-Faccio *et al.*, 2016) y la subprueba de morfosintaxis de la *Prueba de Lenguaje Bilingüe de inglés y español (BESA)* (Auza y Morgan, 2013).

Por otro lado, en algunos estudios (Anderson y Souto, 2005; Bedore y Leonard, 2005; Restrepo y Gutierrez-Clellen, 2001) se hace hincapié en el monolingüismo español de los niños, para lo que se emplean el test *Home Bilingual Usage Estimate (HBUE)* (Restrepo y Gutierrez-Clellen, 2001), el *Language Assesment Scale (LAS)* (Restrepo y Gutierrez-Clellen, 2001), el *Preschool Language Scale 3 – Spanish (Pre-LAS3-S)* (Anderson y Souto, 2005) y el *Preschool Language Assesment Scales – English (Pre-LAS-E)* de 1986 (Bedore y Leonard, 2005) y de 1998 (Anderson y Souto, 2005).

Además, para conocer información del desarrollo de los niños -especialmente en el lenguaje-, Anderson y Souto (2005), Auza y Morgan (2013) y Bedore y Leonard (2005) tienen como referencia el cuestionario para padres y profesores desarrollado por Restrepo (1998).



**Tabla 1: Instrumentos de selección de participantes que miden el CI, el lenguaje, la fonología, la gramática y el nivel de monolingüismo; y cuestionario**

	<b>INSTRUMENTO</b>	<b>REFERENCIA</b>	
<b>COEFICIENTE INTELECTUAL</b>	<i>KABC-2</i>	Kaufman y Kaufman, 2004	
	<i>Test de matrices coloreadas y progresivas</i>	Raven, 1996 <sup>1</sup>	
	<i>Test de matrices progresivas. Escala Coloreada, General, y Avanzada</i>	Raven, 2005	
	<i>Test de Inteligencia TONI2</i>	Brown <i>et al.</i> , 1995	
	<i>Leiter-R</i>	Roid y Miller, 1996	
	<i>WPSI</i>	Wechsler, 1986	
	<i>K-BIT</i>	Kauffman y Kauffman, 1994 Kaufman y Kaufman, 1990	
<b>LENGUAJE</b>	<i>ITPA</i>	Kirk <i>et al.</i> , 1986 Kirk <i>et al.</i> , 2005	
	<i>Peabody</i>	Dunn, 1986 Dunn y Dunn, 1986 Dunn <i>et al.</i> , 1986	
	<i>Del Rio</i>	Toronto <i>et al.</i> , 1975	
	<i>PEOPLE</i>	Mares, 1980	
	<i>PLON</i>	Aguinaga <i>et al.</i> , 1989	
	<i>CELF-3</i>	Semel <i>et al.</i> , 1999	
	<i>SCELF-4</i>	Semel <i>et al.</i> , 2006	
	<i>BLOC</i>	Puyuelo <i>et al.</i> , 1998	
	<i>AREL</i>	Pérez y Serra, 1998	
	<b>FONOLOGÍA</b>	<i>TEPROSIF-R</i>	No indica
	<b>GRAMÁTICA</b>	<i>TEGE</i>	Test exploratorio de Gramática Española de Toronto (2005) <sup>2</sup>
<i>TEGE</i>		Pavez, 2010	
<i>STSG-E</i>		No indica	
<i>STSG-R</i>		No indica	

<sup>1,2</sup> Acosta *et al.* (2013) no ofrecen la referencia completa del estudio.

	Subprueba de morfosintaxis de <i>BESA</i>	Peña <i>et al.</i> , 2006
NIVEL DE MONOLINGÜISMO	<i>HBUE</i>	Skoczylas, 1971
	<i>LAS</i>	Duncan y DeAvila, 1986a
	<i>Pre-LAS3-S</i>	Zimmerman <i>et al.</i> , 1993
	<i>Pre-LAS-E</i>	Duncan y DeAvila, 1986b
		Duncan y DeAvila, 1998
CUESTIONARIO	«Identifiers of Spanish-speaking children with language impairment»	Restrepo, 1998

Finalmente, muchos trabajos tienen en cuenta el nivel socioeconómico de los participantes: la mayoría pertenecen al nivel medio o bajo (Acosta *et al.*, 2013; Anderson y Souto, 2005; Buiza-Navarrete *et al.*, 2004; Coloma *et al.*, 2017; Pavez *et al.*, 2015; Restrepo y Gutierrez-Clellen, 2001). Solo en Buiza-Navarrete *et al.* (2004) se menciona un nivel alto o medio-alto, pero este nivel representa una proporción minúscula de la totalidad de los niños analizados.

## 2.2. Técnicas en procedimientos experimentales con niños con TL y DT

Una vez seleccionados los sujetos, se realizan tareas experimentales para recoger indicadores del TL. Dos estudios (Sanz-Torrent, 2002; Sanz-Torrent *et al.*, 2001) alargan temporalmente las sesiones de los niños con TL con el objetivo de adquirir más ejemplos lingüísticos que alcancen el mismo número de ejemplos producidos por sus controles.

Los trabajos consultados analizan datos adquiridos en muestras orales como la **conversación semiespontánea** (Acosta *et al.*, 2013; Pavez *et al.*, 2015; Sanz-Torrent, 2002; Sanz-Torrent *et al.*, 2001; Serra y Bosch, 1993), las **entrevistas** (Restrepo y Gutierrez-Clellen, 2001), la **descripción de imágenes** (Anderson y Souto, 2005; Restrepo y Gutierrez-Clellen, 2001), el **juego interactivo** (Anderson y Souto, 2005; Bedore y Leonard, 2005; Sanz-Torrent, 2002; Sanz-Torrent *et al.*, 2001), las **respuestas a preguntas acompañadas por juguetes** (Auza y Morgan, 2013a) y la **narración**. En esta última tarea, los niños escuchan el relato de un cuento y después lo recuentan con el

apoyo de imágenes (Acosta *et al.*, 2014; Alfaro-Faccio *et al.*, 2016; Anderson y Souto, 2005; Restrepo y Gutierrez-Clellen, 2001) o sin el cuento delante (Coloma *et al.*, 2017; Pavez *et al.*, 2015). Además, la capacidad gramatical y narrativa se mide con la *Evaluación del Discurso Narrativo EDNA* en Coloma *et al.* (2017). Los cuentos usados se listan en la tabla 2:

**Tabla 2: Cuentos usados para medir (a)gramaticalidad, complejidad y uso del artículo**

CUENTO	AUTOR	UTILIZADO EN	MIDE
<i>Frog, where are you?</i>	Mayer, 1969	Acosta <i>et al.</i> , 2014	Agramaticalidad
<i>La mariposa Flopi</i>	¿?	Alfaro-Faccio <i>et al.</i> , 2016	Complejidad sintáctica
<i>Frog goes to dinner</i>	Mayer, 1974	Anderson y Souto, 2005	Artículo
<i>Si le das una galletita a un ratón</i>	Numeroff, 1985	Auza y Morgan, 2013	Artículo
<i>En EDNA: La ardillita glotona, El sapito saltarín, El lobo friolento</i>	Pavez <i>et al.</i> , 2008a	Coloma <i>et al.</i> , 2017	Gramaticalidad dentro del discurso narrativo
	Pavez <i>et al.</i> , 2008b	Pavez <i>et al.</i> , 2015	Gramaticalidad Complejidad
<i>A boy, a dog and a frog</i>  <i>Frog, where are you?</i>	Mayer, 1967  Mayer, 1969	Restrepo y Gutierrez-Clellen, 2001	Artículo

Anderson y Souto (2005) dividen el proceso experimental en producciones semiespontáneas -descripción de imagen, recuento y juego interactivo- y en una tarea experimental. En ella, el experimentador y los niños juegan con una serie de cartas diseñadas para conocer la concordancia de género de sintagmas nominales -artículo definido singular, nombre y adjetivo-. Seleccionan 24 palabras (12 masculinas y 12 femeninas): la mitad de las voces de ambos géneros tienen terminaciones típicas de género (-a fem., -o masc.) y el resto no -*la mano, el avión*-; y 12 nombres (6 fem., 6 masc.) son semánticamente transparentes -*la mujer, el astronauta*-, mientras que los 12 restantes no -*la cuchara, el lápiz*-.

Finalmente, Buiza-Navarrete *et al.* (2004) es el único estudio que no se centra primordialmente en comparar producciones lingüísticas de los niños con TL con la de niños con DT: recoge mediante 27 pruebas de una batería *ad hoc*, 27 indicadores lingüísticos para su evaluación como variables dependientes. De esas 27, solo he extraído los resultados de las pruebas de integración morfológica y de formación de oraciones. En la primera, se analizan aspectos de la morfología nominal y verbal; y en la segunda, la formación de oraciones simples, coordinadas, temporales, causales, finales, comparativas y de relativo.

### 2.3. Participantes

Las características de los participantes de los trece estudios consultados son heterogéneas en cuanto a a) los perfiles de **participantes** -niños con TL, niños con DT de la misma edad que los sujetos con TL (en adelante, GCC -*Grupo control cronológico*-) y, a veces, niños igualados a los niños con TL teniendo en cuenta su LME (GCL -*Grupo control lingüístico*-), b) la **edad**, c) **número de participantes**, d) **sexo** y e) **dificultad lingüística** -comprensión, expresión o mixto-.

Como precisa la tabla 3, la mayoría de niños tienen entre 4 y 6 años, aunque algunos alcanzan los 12 años (Buiza-Navarrete *et al.*, 2004). El número de participantes en los estudios varía desde grupos de 41 niños a grupos de 4 niños; evidentemente, cuantos más participantes haya, más fiables son los resultados. Por otro lado, el sexo es considerado un factor de riesgo del TL -mayor frecuencia en género masculino (M)- (Acosta, 2012); de hecho, solo en Alfaro-Faccio *et al.* (2016) hay más niñas que niños

con TL. Respecto a las dificultades, Coloma *et al.* (2017) precisan, además, que solo seleccionan a niños con TL con dificultades gramaticales.

**Tabla 3: Edad, número, sexo y dificultad lingüística de los participantes**

Estudio	Edad			Núm.			Sexo TL		Dificultad
	TL	GCC	GCL	TL	GCC	GCL	M	F	
Acosta <i>et al.</i> , 2013	6	6	4	13	13	13	-	-	Expresión y/o mixto
Acosta <i>et al.</i> , 2014	4;60-11;20 Media 7;78	5;10-11;20 Media 7;82		35	21		29	6	Comprensión y/o expresión
Alfaro-Faccio <i>et al.</i> , 2016	5;1-5;11	4;11-5;5		38	41		13	25	No especifica (n.e)
Anderson y Souto, 2005	Media 4;1 Rango <4;3-5;4>	Media 4;9		11	11		-	-	n.e
Auza y Morgan, 2013	Media 6;3 Rango <4-8>	Media 6;3	Media 5;4	15	15	15	-	-	n.e
Bedore y Leonard, 2005	3;11-5;6	4;0-5;6	2;4-3;10	15	15	15	10	5	n.e
Buiza-Navarrete <i>et al.</i> , 2004	5-12	5-12		41	41		31	10	Mixto
Coloma <i>et al.</i> , 2017	6;3-7;3	5;9-7;1	4;0-5;4	20	20	20	16	4	Comprensión y/o expresión
Pavez <i>et al.</i> , 2015	4   6	4   6		4años (a): 11 6a: 10	4a: 9 6a: 10		4a: 5 6a: 6	4a: 6 6a: 4	Comprensión y/o expresión
Restrepo y Gutierrez-Ciellen, 2001	Media 5;9 Rango <5;0-7;1>	Media 6;1		15	15		22	8	n.e
							(TL+GCC)		
Sanz-Torrent, 2002	5	5	¿?	4	4	4	-	-	n.e
Sanz-Torrent <i>et al.</i> , 2001	4;09-5;02	4;09-5;03	3;1-3;9	4	4	4	3	1	n.e
Serra y Bosch, 1993	6;8-8;1?	6;8-8;1?		5	5		3	2	n.e

### 3. Indicadores morfosintácticos del TL

En esta sección, se presenta la evidencia empírica de que los niños con TL tienen más dificultad que los niños con DT en marcas gramaticales concretas: gramaticalidad, estructura, complejidad y en ciertos aspectos de la morfología verbal y nominal.

#### 3.1. Gramaticalidad

Las **oraciones gramaticales** son aquellas que no alteran los criterios morfosintácticos del español (Coloma *et al.*, 2017). En el discurso conversacional, el número de oraciones gramaticales es similar en todos los grupos (Acosta *et al.*, 2013), mientras que en la narración hay diferencias significativas entre los niños con TL y el Grupo Control Cronológico (GCC) (Coloma *et al.*, 2017). Véase tabla 4:

**Tabla 4. Medias de producción de oraciones gramaticales en conversación y narración de tres grupos de niños: TL, GCC y Grupo Control Lingüístico (GCL)**

	Diferencia* <sup>3</sup>	TL	GCC	GCL	Estudio
Conversación	No	27,08	29,46	27,69	Acosta <i>et al.</i> , 2013
Narración	Sí con GCC	<b>19</b>	<b>22,9</b>	16,6	Coloma <i>et al.</i> , 2017

Por otro lado, la **agramaticalidad** en el discurso narrativo es significativamente más notoria en los niños con TL en todos los estudios consultados. En cambio, en la conversación solo se hallan diferencias significativas en niños de 6 años en Pavez *et al.* (2015). Cada estudio detalla lo que analiza al hablar de agramaticalidad. Todo se sintetiza en la tabla 5:

---

<sup>3</sup> \* = Diferencias significativas estadísticamente.

**Tabla 5: Medias de agramaticalidad en conversación y narración de tres grupos de niños: TL, GCC y GCL. Y descripción de *agramaticalidad***

		Diferencia*	TL	GCC	GCL	Estudio
<b>Conversación</b>	No		3,62	1,54	3,69	<b>Acosta et al., 2013:</b> Oraciones que no se ajustan a las reglas gramaticales.
	No	4 años	12,7	7,9		<b>Pavez et al., 2015:</b> Omisión o sustitución del artículo ( <i>Las animales</i> ), del pronombre clítico ( <i>una niña _ quitó</i> ) o de las preposiciones ( <i>[...]más _ noche</i> ); error de persona o modo en verbos ( <i>El sapito[...] no los dejábamos [...]</i> ); etc.
	Sí	6 años	<b>12,8</b>	<b>5,0</b>		
<b>Narración</b>	Sí	4 años	<b>34,4</b>	<b>23,8</b>		
	Sí	6 años	<b>30,0</b>	<b>15,1</b>		
	Sí		<b>2,14</b>	<b>0,61</b>		<b>Acosta et al., 2014:</b>  <u>Error gramatical:</u> Producciones con un único error (omisión, sustitución, adición) léxico o morfológico: <i>se calló los dos, fue a buscar a rana</i> , etc.
	Sí		<b>1,40</b>	<b>0,19</b>		<u>Oraciones agramaticales:</u> Enunciados imprecisos, con varios errores como <i>El niño y el perro, Lucas y el perro está buscándose la rana</i> .
	Sí con GCC		<b>11,9</b>	<b>5,8</b>	8,8	<b>Coloma et al., 2017:</b> Errores (omisión o sustitución) de género y número en artículos, de clíticos, de preposiciones, y de verbos (sobrerregularización, errores de persona, número, tiempo y modo).

En definitiva, la (a)gramaticalidad afecta significativamente a la población con TL, muy especialmente en el discurso narrativo.

### 3.2. Estructura oracional

La oración es una estructura constituida por sujeto, verbo, (objeto) y otros complementos, pero en el lenguaje oral, y especialmente en el infantil, es común que los enunciados no correspondan a una oración completa. No obstante, ¿es esto un problema significativo para los niños con TL?

En primer lugar, los niños con TL, comparados a los grupos control (GC), producen significativamente más **oraciones unimembres**, esto es, oraciones que no se pueden dividir en sujeto y predicado -interjecciones, exclamaciones, respuestas a preguntas...- (Tabla 6):

**Tabla 6: Medias de oraciones unimembres en conversación semiespontánea**

TL	GCC	GCL
10,92	5,46	5,77

Fuente: Acosta *et al.*, 2013: 32, 34

Dentro de los enunciados incompletos, Sanz-Torrent (2002) observa que los niños con TL emiten significativamente menos oraciones con verbo que los GC. Muchas de estas producciones son fragmentos como *sí, no, no sé, ya está, esto*, etc. En cambio, Sanz-Torrent *et al.* (2001) no hallan diferencias significativas entre grupos. (Tabla 7):

**Tabla 7: Porcentajes de emisiones con verbo en grupo TL, GCC y GCL**

Diferencia*	TL	GCC	GCL	Estudio
Sí	31%	≈50%	≈42%	Sanz-Torrent, 2002
No	31,90%	50,80%	43,60%	Sanz-Torrent <i>et al.</i> , 2001



En segundo lugar, en Serra y Bosch (1993) solo en las producciones de los niños con TL no es posible identificar el sujeto y el predicado (*y voy un amigo de su casa (y) (también le) en coche (le) le eso también puede jugar*), sobre todo en oraciones coordinadas y subordinadas.

Asimismo, Acosta *et al.* (2014) aluden a una **agramaticalidad desestructurada** notable en los niños con TL y que comprende una oración con varios errores -omisión, adición, etc.- más la alteración en la organización estructural. Así, las medias de oraciones desestructuradas se exponen en la tabla 8:

**Tabla 8: Medias de oraciones desestructuradas en conversación y en narración en niños con TL y GCC**

	Diferencia*	TL	GCC	Estudio
Conversación	Sí	4,5	0,5	Serra y Bosch, 1993
Narración	Sí	1,02	0,14	Acosta <i>et al.</i> , 2014

Por otro lado, los niños con TL **omiten** significativamente más **verbos** que los GC, tendiendo a omitir verbos copulativos o verbos con un argumento como *dormir* (Sanz-Torrent, 2002) (Tabla 9).

**Tabla 9: Proporciones de omisiones verbales en grupo con TL, GCC y GCL**

Diferencia*	TL	GCC	GCL	Estudio
Sí	4,18%	≈2%	≈1%	Sanz-Torrent, 2002

Los niños con TL también **omiten** significativamente más **argumentos** oracionales que sus respectivos GC (Sanz-Torrent, 2002; Sanz-Torrent *et al.*, 2001), así lo muestra la tabla 10:

**Tabla 10: Porcentajes de omisiones de argumentos en niños con TL, GCC y GCL**

Diferencia*	TL	GCC	GCL	Estudio
Sí	29,61%	15,99%	11,51%	Sanz-Torrent, 2002
	29,72%	13,52%	10,44%	Sanz-Torrent <i>et al.</i> , 2001

Según Sanz-Torrent (2002), el argumento oracional más omitido por los niños con TL es el de **tema** (*pon \_ tú*), con un porcentaje significativamente más alto (20,94%) que el del GCC (8,84%) y el del GCL (6,9%). Por tanto, el grupo con TL tiene dificultades con el objeto directo y/o el sujeto.

En suma, la frecuencia de alteraciones observadas en la estructura oracional parece ser un indicador del TL en español, pues las oraciones unimembres, las oraciones desestructuradas, y las omisiones de verbos y argumentos de tema son significativamente más frecuentes en la población con TL.

### 3.3. Complejidad oracional

Asimismo, el grado de **complejidad** se considera un indicador del TL, y se mide atendiendo a una serie de estructuras oracionales que se recogen en la tabla 11:

**Tabla 11: Tipos (y/o definición) de estructuras oracionales analizadas**

ESTUDIO	ORACIÓN SIMPLE	ORACIÓN COMPLEJA
Acosta <i>et al.</i> , 2013	Las oraciones simples y complejas se incluyen entre las <b>oraciones bimembres</b> , las cuales pueden ser analizadas según sus partes.	
	O. con un único verbo.	O. con al menos una subordinada -estructura que depende del núcleo verbal de la oración-: [...] <i>esos que tienen números</i> , <i>Mi hermana estudia</i> [...] <i>porque le cuestan</i> .
Coloma <i>et al.</i> , 2017	O. con un predicado y sin otro verbo subordinado.	O. subordinadas.
Pavez <i>et al.</i> , 2015	O. con un verbo predicativo sin verbos subordinados: <i>Los animalitos pusieron una trampa</i> .	O. con un núcleo predicativo y uno o más núcleos predicativos subordinados: [...] <i>no pudo salir</i> [...] <i>porque estaba muy gorda</i> .
Buiza-Navarrete <i>et al.</i> , 2004	Simples.	Coordinadas; subordinadas temporales, causales y finales; comparativas y de relativo.
Alfaro-Faccio <i>et al.</i> , 2016	Enfoque funcional-discursivo: analizan el número de paquetes clausulares (PC) -paquetes que acumulan cláusulas que se distribuyen y organizan dentro de los textos en unidades intermedias, guiadas por criterios sintácticos, temáticos y discursivos- y el grado de complejidad según los tipos de vínculos entre cláusulas (PC Complejizado), que varía desde la isotaxis hasta la endotaxis. Así, analizan:	
	Isotaxis: <i>Una mariposa voló por las nubes</i> .	Parataxis simétrica ( <i>Él iba a [...] y quería [...]</i> ) y asimétrica ( <i>volaron [...] y [...] las atrapó</i> ), hipotaxis ( <i>Las mariposas veían que [...]</i> ) y endotaxis ( <i>Las mariposas que [...] escaparon</i> ).

En las medias de producción de **oraciones simples**, no se hallan diferencias estadísticas entre niños con TL y DT en el discurso conversacional (Acosta *et al.*, 2013) ni en el narrativo (Coloma *et al.*, 2017), tal como se observa en la tabla 12.

**Tabla 12: Medias de oraciones simples en narración y conversación en TL, GCC y GCL**

	Diferencia*	TL	GCC	GCL	Estudio
Conversación	No	24.15	23.85	24.92	Acosta <i>et al.</i> , 2013
Narración	No	21.5	17.6	17.1	Coloma <i>et al.</i> , 2017

En las **complejas** tampoco se hallan diferencias significativas entre los niños con TL y el GCC, salvo en los niños de 4 años en la conversación y los de 6 años en la narración de Pavez *et al.* (2015), así lo recoge la tabla 13:

**Tabla 13: Medias de oraciones complejas en conversación y narración en grupo TL, GCC y GCL**

	Edad	Diferencia*	TL	GCC	GCL	Estudio
Conversación	4	Sí	<b>10,4</b>	<b>18,3</b>		Pavez <i>et al.</i> , 2015
	6	No	22,5	24,0		
	6	No	7,23	7,23	8,85	Acosta <i>et al.</i> , 2013
Narración	4	No	25,1	28,5		Pavez <i>et al.</i> , 2015
	6	Sí	<b>27,2</b>	<b>40,3</b>		
	≈6	No	8,9	11,11	8,3	Coloma <i>et al.</i> , 2017

Por su parte, Alfaro-Faccio *et al.* (2016), observan que los niños con TL producen significativamente oraciones con menos palabras y que incorporan significativamente menos información a los núcleos informativos de sus narraciones, esto es, que emplean menos yuxtapuestas, coordinadas y subordinadas. Véase tabla 14:

**Tabla 14: Medias de PC y PC complejizado en narración en niños con TL y DT:**

	Diferencia*	TL	DT
PC	Sí	<b>6,0</b>	<b>7,5</b>
PC Complejizado	Sí	<b>2,2</b>	<b>3,6</b>

Fuente: Alfaro-Faccio *et al.*, 2016: 34

Sin embargo, no hallan diferencias significativas entre grupos en la proporción del uso de subordinadas -niños con TL 42% y GCC 51%-. El grupo con TL muestra

cierta preferencia por las oraciones menos complejas -coordinadas y yuxtapuestas (58%)-.

Por su parte, en Buiza-Navarrete *et al.* (2004) los niños con TL obtienen una media significativamente inferior (76,37) a la del GC (92,83) en la prueba de formación de oraciones. El grupo TL produce el 42,3% de los errores con oraciones temporales, finales y comparativas; el 10% con las de relativo; y entre un 2% y 5% con causales, coordinadas y simples. Recoger los datos de esta manera no permite concluir qué tipo de oraciones son las que suponen dificultades significativas para los niños con TL, pues falta conocer si estos porcentajes se diferencian significativamente de los producidos por los niños con DT.

En definitiva, la evidencia empírica de que la complejidad afecta a la población con TL es bastante débil.

### **3.4. Morfología**

En esta sección, se presentan los estudios que analizan la producción u omisión de la morfología verbal y nominal en niños con TL comparándolos con sus GC. En la morfología verbal, los autores atienden a flexiones de persona, tiempo y modo; y en la morfología nominal, analizan las flexiones derivativas y, sobre todo, las flexivas. Para terminar, se incluyen resultados de producción de artículos y pronombres.

#### **3.4.1. Morfología verbal**

En la morfología verbal se distinguen la raíz y los morfemas flexivos. Estos últimos tienen dos funciones: establecer la concordancia de número y persona con el sujeto gramatical y expresar las nociones de tiempo, modo y aspecto del verbo (*Real Academia de la Lengua Española*, 2010) (en adelante, *RAE*).

Tres estudios analizan la producción de la flexión verbal de los niños con TL. En primer lugar, Buiza-Navarrete *et al.* (2004) observan las flexiones verbales de modo, tiempo y persona, de verbos regulares e irregulares, acompañados de pronombre. En la prueba de morfología, el grupo con TL comete más errores con las desinencias verbales (53,4%), y dentro de estas, con verbos irregulares (44,2%). Sin embargo, la morfología nominal y la verbal se incluyen en el bloque de morfología, -donde estadísticamente, el grupo con TL obtiene medias inferiores (66,33) que el grupo con DT (88,27)- y ello

impide conocer si es la morfología verbal exclusivamente la que supone una dificultad significativa para esta población.

En segundo lugar, Bedore y Leonard (2005) investigan la flexión verbal en presente -1ª y 3ª personas del singular y 1ª y 3ª del plural- y en pretérito -1ª y 3ª personas del singular y 3ª del plural-. Estos autores no hallan diferencias significativas entre grupos, aunque los niños con TL tienen significativamente más dificultades en la 3ª persona singular del presente que el GCC. Aun así, el grado de producciones correctas en los niños con TL es siempre mayor al 90%.

Finalmente, en Sanz-Torrent (2002) casi el 20% de las producciones con verbo del grupo con TL tiene algún error de comisión, especialmente en la flexión verbal (*los abuelos mira [\*] esto*). Aunque la proporción de errores distingue significativamente al grupo con TL (20%) del GCC (≈4%) y del GCL (≈2%), los datos no permiten deducir si ese resultado se debe especialmente a la flexión verbal, pues reúnen errores de comisión verbales morfológicos, sintácticos, léxicos o semánticos a la vez.

En definitiva, la evidencia de la morfología verbal como indicador del TL en español es débil, al menos en los estudios consultados.

### **3.4.2. Morfología nominal**

Este apartado está subdividido en tres partes: morfología flexiva y derivativa, artículos, y pronombres.

#### **3.4.2.1. Morfología flexiva y derivativa**

Sustantivos y adjetivos pueden contener morfología flexiva -género y número- y pueden estar formados por morfología léxica, esto es, por derivación o composición (RAE, 2010). A continuación, se presentan tres estudios que analizan aspectos de morfología nominal:

Buiza-Navarrete *et al.* (2004) hallan diferencias significativas entre el grupo con TL y el GCC en el bloque de morfología, sin especificar cuál de los componentes -el nominal o el verbal- se ve más afectado, tal como se ha señalado. Además, aunque indican que el grupo con TL tiene un 27% de errores de flexión derivacional y un 10% en morfemas flexivos de género y número, los datos no permiten conocer cuál de estos

dominios suponen -en el caso de que lo supusieran- problemas significativos para los niños con TL.

Por su parte, Serra y Bosch (1993) no hallan diferencias significativas entre grupos al analizar la concordancia del componente nominal, siendo la media de errores del grupo con TL de 3,4 y la del GCC de 0,3. Aunque mencionan ejemplos de error de género (*se ha quedado pequeño* {refiriéndose a una camiseta}, *la pastel*), no se descarta que en la cuantificación de errores se incluyan otros tipos de errores como el de número. Nótese que las construcciones incluidas en el estudio son variadas: concordancia sujeto-atributo, determinante-nombre, etc.

Finalmente, Bedore y Leonard (2005) analizan la producción del nombre en plural y observan que los niños con TL, en comparación con los GC, muestran significativamente menor frecuencia en la producción del nombre en plural, además de un menor grado de corrección, a pesar de tener una elevada frecuencia de producciones correctas (92,87%).

Por tanto, la morfología nominal tampoco puede considerarse un indicador significativo del TL en español, o al menos no aisladamente.

#### **3.4.2.2. El artículo**

El artículo español permite delimitar la denotación del grupo nominal del que forma parte e informar de su referencia (RAE, 2010). Cuatro trabajos analizan el uso del artículo en los niños con TL teniendo en cuenta el tipo de artículo (definido/indefinido), la concordancia de género y número, o la omisión.

En primer lugar, Auza y Morgan (2013) analizan la producción global de artículos y observan que el grupo con TL produce significativamente más errores que el GCC (Tabla 15):



**Tabla 15: Proporción de producción correcta de artículos en grupo TL, GCC y CGL en tarea de responder 50 preguntas**

Diferencia*	TL	GCC	GCL
Sí con GCC	55,33%	69,47%	62,67%

Fuente: Auza y Morgan, 2013: 11

Después, Auza y Morgan (2013) analizan el uso de las frases nominales y no hallan diferencias significativas en el uso de artículos indefinidos ni en el de los sustantivos escuetos, mientras que en el **artículo definido** sí: el grupo con TL muestra significativamente menor grado de aciertos (54,00%) que el GCC (76,66%) y que el CCL (69,00%). Por otro lado, no hallan diferencias estadísticas en las funciones semánticas de nombres comunes<sup>4</sup> (*un anillo, un perro*) ni de parte-todo (*la boca del niño*), aunque aprecian en los niños con TL significativamente una menor producción que el GCC en las funciones semánticas de rol (*el maestro*) y de genérico (*me gustan las manzanas*). Por tanto, concluyen que puesto que el artículo definido acompaña frecuentemente a estas funciones que podrían ser irreconocibles para varios niños con TL, los errores gramaticales pueden estar ligados a las dificultades semánticas.

Por su parte, Bedore y Leonard (2005) analizan solo el uso del **artículo definido**. Mientras que en singular no encuentran diferencias, los datos estadísticos evidencian que los niños con TL producen el **plural** con menor grado de corrección (74,53%) que el GCC (95,07%) y que el GCL (94,33%). Además, solo los niños con TL muestran significativamente más dificultades con el plural que con el singular.

Los datos de Bedore y Leonard (2005) demuestran que los errores de plural femenino son más frecuentes en el grupo con TL y en el GCL. No especifican si hay

---

<sup>4</sup> Para analizar la función semántica de los nombres comunes, se les hacen preguntas como *¿Qué tiene Zanahoria aquí?* o *El Sr. Cara de Papa compró...* El objetivo es analizar el artículo indefinido.

diferencias significativas entre grupos teniendo en cuenta el género, aunque los porcentajes<sup>5</sup> permiten deducir que sí las hay (Tabla 16):

**Tabla 16: Porcentajes de errores (sustituciones y omisiones) del artículo definido plural según el género en niños con TL, GCC y GCL, en conversación semiespontánea**

<b>GÉNERO</b>	<b>TL</b>	<b>GCC</b>	<b>CGL</b>
<b>Femenino</b>	27,39%	4,65%	6,06%
<b>Masculino</b>	22,13%	8,3%	3,1%

Fuente: Bedore y Leonard, 2005

Los errores de omisión en contextos de plural son en todos los grupos inferiores al 6%, siendo más frecuentes los errores de sustitución en el grupo con TL y en el GCL. Asimismo, sobre todo en los niños con TL se observa un sobreuso de *lo* en contextos de masculino plural. Estas sustituciones no son pronunciaciones incorrectas de *los*, sino que se deben a una confusión del artículo singular masculino *el* con el clítico *lo*. Igualmente, la alta frecuencia de producciones de *lo* sería un error de número. Por otro lado, la gradación de errores en contextos de plural hallados en el grupo con TL es la siguiente:

- Femenino, sustitución: 22,93%
- Masculino, sustitución: 16,70%
- Masculino, omisión: 5,43%
- Femenino, omisión: 4,46%

Las sustituciones de número son más frecuentes en ambos géneros; por tanto, los errores más comunes de los niños con TL se deben al uso de los artículos del plural *las* y *los* en singular.

---

<sup>5</sup> Los porcentajes de la tabla 16 y los siguientes se han calculado sobre la base de datos proporcionados por Bedore y Leonard (2005: 213).

Restrepo y Gutierrez-Clellen (2001), por su parte, atienden a artículos definidos e indefinidos conjuntamente y hallan diferencias significativas entre los niños con TL y los de DT en errores de **omisión** y de **concordancia de género**. El número, en cambio, no evidencia problemas (Tabla 17):

**Tabla 17: Medias de errores de artículo en tareas experimentales de descripción de imagen, entrevista y recuento de historia, en grupo TL y GCC**

<b>Errores</b>	<b>Diferencia*</b>	<b>TL</b>	<b>GCC</b>
Concordancia de género	Sí	<b>10,51</b>	<b>0,57</b>
Concordancia de número	No	2,38	0,65
Omisión	Sí	<b>7,29</b>	<b>1,17</b>

Fuente: Restrepo y Gutierrez-Clellen, 2001: 445

Tras estos resultados, Restrepo y Gutierrez-Clellen (2001) analizan la concordancia del **género irregular** y solo los niños con TL muestran errores de sobreregularización: marcan el género erróneamente sobre todo en los casos de concordancia irregular (*el agua, la nariz*) y muy especialmente con *el agua*.

Por otro lado, estos investigadores observan que la media de errores de los niños con TL es significativamente más alta en **artículos definidos** (16,76%) que en indefinidos (5,57%), y aunque no incluyen un análisis estadístico de los datos, especifican que el error de omisión y de género son los más comunes en los cuatro artículos definidos (*el, la, los, las*). Además, destacan que *las* obtiene un alto porcentaje de errores de número (73%), y que el masculino singular *el* resultó ser el más problemático, con un 59% de errores de sustitución de género del total de tipo de errores.

Finalmente, Anderson y Souto (2005) analizan en las producciones semiespontáneas tanto artículos definidos como indefinidos. Los niños con TL producen significativamente los artículos con menor grado de corrección (85,4%) que el GCC (98,4%). No obstante, no todos los niños con TL tienen dificultades: los resultados

varían desde niños con un 56,4% a niños con un 98,4%. Igualmente, hallan diferencias significativas entre el grupo con TL y el GCC si se tienen en cuenta todos los tipos de errores conjuntamente: omisión, género, plural y “otros” -errores como *el agua* los incluyen en este último al no considerarlos error de género<sup>6</sup>-. Cabe destacar que el acento puertorriqueño de los participantes -acento caracterizado por la aspiración o elisión de la -s final (*lah casah*)- dificultó el análisis del número, motivo por el que solo tuvieron en cuenta las formas del masculino (*unos, los*) y los nombres cuyo sufijo plural presenta una vocal (*señores,...*). Los resultados demuestran que la omisión es significativamente más frecuente que otros tipos de errores -no especifican si solo en niños con TL-, siendo el error más común para los dos grupos. La proporción del tipo de errores del grupo con TL se observa en la tabla 18:

**Tabla 18: Porcentajes de tipo de errores de artículo en producción semispontánea en niños con TL**

Error	Porcentaje
Omisión	87,2%
Género	9,5%
Plural	1,4%
Otros	1,9%

Fuente: Anderson y Souto, 2005: 636

Además, Anderson y Souto (2005) encuentran en el grupo con TL un menor grado de corrección en artículos indefinidos (*un* 79,4%, *una* 79,7%) que en definidos (*el* 87%, *la* 80,4%), aunque no indican si hay diferencias estadísticas.

---

<sup>6</sup> *Agua* es femenino y el uso de *el* en singular se debe a que en español, si el nombre empieza con una sílaba tónica /a/, se utiliza el artículo *el* aunque el nombre sea femenino: *el agua fría* (Bedore y Leonard, 2005: 632). Por tanto, es un caso de excepción de concordancia irregular.

Por otro lado, en la tarea experimental del juego de cartas, los mismos autores analizan solo el **artículo definido singular**, y nuevamente los niños con TL tienen significativamente menos aciertos (64,3%) que los niños con DT (94,5%) sin que todos los niños con TL muestren dificultades: los resultados varían desde niños con un 27% a niños con un 97,1%. Para comparar los grupos, atienden a errores de omisión y de sustitución de género: el grupo con TL produce más omisiones (78,9%) que errores de género (21,1%), mientras que el error más frecuente del GCC es el de género (84%).

A modo de resumen, los estudios consultados tienen en común que han hallado problemas con el artículo en niños con TL, especialmente con el definido. La dificultad parece evidenciarse en la omisión y en la sustitución. No obstante, el error de sustitución de género en el artículo del sintagma nominal no es característico de los niños con TL según Anderson y Souto (2005), quienes observan que los fallos que hallan Restrepo y Gutierrez-Clellen (2001) se deben a la dificultad de la forma correcta del artículo y no al déficit del conocimiento de concordancia de género. Esto es, determinan que los errores de marcación de género producidos con el artículo *el* están ligados a la concordancia irregular de *el agua*, concordancia que Anderson y Souto (2005), a diferencia de Gutierrez-Clellen (2001), estudian por separado. Por tanto, a pesar de que en un estudio (Restrepo y Gutierrez-Clellen, 2001) no hallan dificultades en el número, es más convincente afirmar que la sustitución de número es el error más significativo de los niños con TL, quienes tienden a usar la forma singular en contextos de plural, especialmente con el femenino (Bedore y Leonard, 2005; Restrepo y Gutierrez-Clellen, 2001). Sin embargo, conviene tener en cuenta que existe una variabilidad individual en el uso del artículo entre estos niños (Anderson y Souto, 2005), y que por tanto, esta categoría gramatical es un indicador para el TL en hispanohablantes, aunque puede no serlo para toda la población con TL.

### **3.4.2.3. El pronombre**

El pronombre es un elemento definido con rasgos gramaticales de persona que se expresan en la flexión verbal -repercutiendo en la concordancia- y tiene cuatro casos: nominativo, acusativo, dativo y preposicional (RAE, 2010). Dos estudios analizan si este componente gramatical es problemático para los niños con TL.

En primer lugar, los errores pronominales de omisión (*no acuerdo*), concordancia (*yo hemos pasado muy bien*) y reduplicación (*el que se gusta es X*) son analizados conjuntamente por Serra y Bosch (1993). La media de errores de niños con TL es de 7,1 y la de los niños con DT de 3,6, si bien tales diferencias no resultan significativas. Los autores justifican la baja frecuencia de errores argumentando que en español es usual elidir el sujeto o que puede tratarse de una estrategia de omisión para evitar la producción de errores.

En segundo lugar, Bedore y Leonard (2005) analizan el **clítico de objeto directo** (OD). Mientras que en singular no hallan diferencias, en **plural** los niños con TL producen significativamente menos aciertos (66,54%) que el GCC (92,38%) y que el GCL (89,64%). Así, en contextos de plural, el error más frecuente para todos los grupos no es la omisión -siempre inferior al 6%<sup>7</sup>-, sino la sustitución -sobre todo de número y con el género femenino-. Solo los niños con TL tienen significativamente más problemas con el plural. Aunque el estudio no especifique si hay diferencias significativas entre grupos con el plural en los dos géneros, los datos sugieren que sí (Tabla 19):

**Tabla 19: Proporción de errores (sustitución u omisión) de clítico de OD plural según el género en producción semiespontánea en grupo TL, GCC y GCL**

<b>Gén.</b>	<b>TL</b>	<b>GCC</b>	<b>CGL</b>
<b>Fem.</b>	67,50%	26,92%	26,67%
<b>Masc.</b>	20,25%	4,71%	12,96%

Fuente: Bedore y Leonard, 2005

Los errores más frecuentes de los niños con TL en el uso del clítico de OD plural sostienen la siguiente gradación:

---

<sup>7</sup> Este porcentaje y los siguientes -exceptuando los correspondientes a la colocación de los pronombres- se han calculado sobre la base de datos proporcionados por Bedore y Leonard (2005: 216).

- Femenino, sustitución: 65,00%
- Masculino, sustitución: 15,19%
- Masculino, omisión: 5,06%
- Femenino, omisión: 2,50%

Finalmente, la colocación de los pronombres en el enunciado afecta al grado de dificultad, pues los niños con TL muestran menor grado de corrección en clíticos ante verbo (78,96%) que tras verbo (*Quiero ponerlo*) (98,21%) (Bedore y Leonard, 2005).

En definitiva, los niños con TL producen errores sobre todo con el pronombre clítico plural femenino *las* en contextos preverbales, donde lo sustituyen por la forma en singular *la*. Por tanto, podríamos estar ante un indicador más del TL en hispanohablantes.

#### **4. Conclusiones**

Ha sido más que evidente la heterogeneidad hallada en los trece estudios consultados. No solo hay discrepancias terminológicas en torno a la denominación de la patología -*trastorno, trastorno del lenguaje, Trastorno Específico del Lenguaje*-, sino que incluso en cuestiones de gramática atienden a enfoques -y por tanto, términos- distintos, como ha sucedido en Alfaro-Faccio *et al.* (2016) -recuérdese que estos autores se basan en el enfoque funcional-discursivo-.

Además, aunque la mayoría de estudios seleccionan a niños de entre 4 y 6 años, no todos coinciden en escoger a individuos de la misma edad e incluso algunos incluyen participantes con una diferencia de edad hasta de siete años (Acosta *et al.* 2014; Buiza-Navarrete *et al.*, 2004). Evidentemente, esto dificulta conocer los datos correspondientes a cada edad.

Asimismo, son muchas las metodologías usadas en los estudios para extraer indicadores morfosintácticos. Tanto la narración como la conversación semiespontánea han sido las más frecuentes: ambas tareas proporcionan datos sobre cada marcador mencionado en el presente trabajo. No obstante, también se han usado diseños experimentales más específicos para obtener datos correspondientes a categorías gramaticales concretas, especialmente del clítico y del artículo. Sin embargo, varios

trabajos (Anderson y Souto, 2005; Restrepo y Gutierrez-Clellen, 2001, etc.) se han servido de diversas metodologías -recuento, descripción de imagen, etc.-, lo cual limita conocer qué procedimiento experimental ha sido el más eficaz para hallar indicadores gramaticales.

Por otro lado, más de una investigación (Buiza-Navarrete *et al.*, 2004; Sanz-Torrent, 2002, etc.) ha agrupado conjuntamente distintos tipos de errores, y ello dificulta conocer si un componente gramatical específico es el problemático para los niños con TL.

Aun así, en el presente trabajo se han podido recoger los muchos indicadores lingüísticos que hay para el TL. En los estudios consultados, los marcadores más evidentes para esta población han sido la **agramaticalidad en el discurso narrativo**, la **desestructuración oracional** -incluyendo la frecuencia de **oraciones unimembres** y la **omisión verbal y argumental de tema**-, la omisión y sustitución -especialmente de número- del **artículo**, y el error de número en el **clítico de CD**.

Sin embargo, esto no significa que estas dificultades sean compartidas necesariamente por todos los niños con TL. De hecho, es muy probable que haya diferencias individuales entre ellos, y por tanto, ello impide identificar un único error gramatical común a toda la población con TL.

En definitiva, la bibliografía consultada nos ha permitido acercarnos y apreciar que ha habido un ingente esfuerzo por parte de los autores de las investigaciones para conocer las dificultades de los niños con TL. No obstante, todavía hay muchos aspectos que conocer en torno a este trastorno de naturaleza tan variada. Por tanto, habrá que abordar con más precisión las limitaciones de estos niños, con el fin de conocer el indicador lingüístico más compartido en la indudablemente heterogénea población con TL.



## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, R., Cruz, L., Fajardo, V., Galeas, A. y Vidal, M. (2013). *Producción morfosintáctica en discurso conversacional: caracterización en niños de 6 años con TEL que asisten a Escuelas con Proyecto de Integración*. Disponible en: <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/116805> (Consulta: 30/01/2018).
- Acosta, V. M. (2012). «Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)». *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 11. pp. 23-36. Disponible en: <https://revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/download/24525/25888/> (Consulta: 29/01/2018).
- Acosta, V. M., Moreno, A. M., Axpe, Á., (2014) «El estudio de la agramaticalidad en el discurso narrativo del trastorno específico del lenguaje». *Onomázein*, 29. pp. 119-129. Disponible en: [http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N29/29\\_10\\_Acosta\\_FINAL.pdf](http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N29/29_10_Acosta_FINAL.pdf) (Consulta: 30/01/2018).
- Acosta, V. M., Ramírez, G. M. y Hernández, S. (2017). «Funciones ejecutivas y lenguaje en subtipos de niños con trastorno específico del lenguaje». *Neurología*, 32(6). pp. 355-362. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2173580817300925> (Consulta: 30/01/2018).
- Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. y Úriz, N. (1989). *Prueba de lenguaje oral de Navarra (PLON)*. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Alfaro-Faccio, P., Crespo, N. y Alvarado, C. (2016). «Complejidad sintáctica en narraciones de niños con desarrollo típico, trastorno específico del lenguaje y discapacidad intelectual». *Sintagma: revista de lingüística*, 28. pp. 27-41. Disponible en: <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/58783> (Consulta: 30/01/2018).
- Anderson, R., y Souto, S. (2005). «The use of articles by monolingual Puerto Rican Spanish-speaking children with specific language impairment». *Applied Psycholinguistics*, 26(4), pp. 621-647. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/231916363\\_The\\_use\\_of\\_articles\\_by\\_monolingual\\_Puerto\\_Rican\\_Spanish-speaking\\_children\\_with\\_specific\\_language\\_impairment](https://www.researchgate.net/publication/231916363_The_use_of_articles_by_monolingual_Puerto_Rican_Spanish-speaking_children_with_specific_language_impairment) (Consulta: 11/03/2018).
- Auza A. y Morgan G. (2013a). «El uso del artículo en niños hispanohablantes con trastorno específico del lenguaje». *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 12. pp. 3-20. Disponible en: <https://revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/download/29513/31303/> (Consulta: 18/02/2018).
- Bedore, L., y Leonard, L. (2005). «Verb inflections and noun phrase morphology in the spontaneous speech of Spanish-speaking children with specific language impairment». *Applied Psycholinguistics*, 26 (2). pp. 195-225. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/231893246\\_Verb\\_inflections\\_and\\_noun\\_phrase\\_morphology\\_in\\_the\\_spontaneous\\_speech\\_of\\_Spanish-speaking\\_children\\_with\\_specific\\_language\\_impairment](https://www.researchgate.net/publication/231893246_Verb_inflections_and_noun_phrase_morphology_in_the_spontaneous_speech_of_Spanish-speaking_children_with_specific_language_impairment) (Consulta: 04/03/2018).
- Brown, L., Sherbenou, R. y Johnsen, S. (1995). *Test de Inteligencia no verbal TONI2*. Madrid: TEA (Orig. 1982).
- Buiza-Navarrete J.J., Adrián-Torres J.A., González, M., y Rodríguez, M.J. (2004). «Evaluación de marcadores psicolingüísticos en el diagnóstico de niños con trastorno específico del lenguaje».

- Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24(4). pp. 142-155. Disponible en: [«http://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-pdf-S0214460304757976-S300»](http://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-pdf-S0214460304757976-S300) (Consulta: 14/02/2018).
- Coloma, C. J., Mendoza E. y Carballo G. (2017). «Desempeño gramatical y narrativo en niños con Trastorno Específico del Lenguaje». *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. 69. pp. 67-90. Disponible en: [«http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/55314/50348»](http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/55314/50348) (Consulta: 30/01/2018).
- Coloma, C. J., Pavez M. M., Peñaloza, C., Araya, C. (2012). «Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje». *Onomázein*, 26. pp. 351-375 Disponible en: [«http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134525391013»](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134525391013) (Consulta: 04/02/2018).
- Duncan, D., y DeAvila, B. (1986a). *Language assessment scales*. Monterey, CA: McGraw Hill Press.
- Duncan, S.E. y DeAvila, E.A. (1986b). *PRE-LAS English*. San Rafael, CA: Linguametrics.
- Duncan, S.E. y DeAvila, E.A. (1998). *Preschool Language Assessment Scales–English*. Monterey, CA: McGraw-Hill.
- Dunn, L. y Dunn, D., (1986). *Test de vocabulario imágenes Peabody*. Madrid: TEA.
- Dunn, L.M. (1986). *Test de vocabulario imágenes Peabody*. Madrid: MEPSA.
- Dunn, L.M., Padilla, E.R., Lugo, D.E., y Dunn, L.M. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Circle Pines, MN: AGS.
- Kauffman, A.S., y Kauffman, N.L. (1994). *Test breve de inteligencia de Kauffman*, San Antonio, Texas: Pearson.
- Kaufman, A.S., y Kaufman, N.L. (1990). *Kaufman Brief Intelligence Test*. Circle Pines, MN: AGS.
- Kaufman, A.S., y Kaufman, N.L. (2004). *Kaufman assessment battery for children 2<sup>nd</sup> edition*, Circle Pines, MN: AGS Publishing.
- Kirk, S.A., McCarthy, J.J. y Kirk, W.D. (1986). *Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas*. Adaptación española. Madrid: TEA (Orig. 1968).
- Kirk, S.A., McCarthy, J.J. y Kirk, W.D. (2005). *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas*. Madrid: TEA.
- La mariposa Flopi*. Disponible en: [«https://vimeo.com/91330174»](https://vimeo.com/91330174) (Consulta: 02/04/2018).
- Mares, S. (1980). *Pruebas de Expresión Oral de la Lengua Española (People)*. Los Angeles Country Office. Downey, CA.
- Mayer, M. (1967). *A boy, a dog and a frog*. New York, NY: Dial Books for Young Readers.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Nueva York: Penguin Books.
- Mayer, M. (1974). *Frog goes to dinner*. New York: Penguin.
- Numeroff, L.J. (1985). *Si le das una galletita a un ratón*. Harper-Collins (versión español).
- Pavez, M.M. (2010). *Test exploratorio de Gramática Española de A. Toronto. Aplicación en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones UC.

- Pavez, M.M., Coloma, C.J., Araya C., Maggiolo M. y Peñaloza C. (2015). «Gramaticalidad y complejidad en narración y conversación en niños con trastorno específico del lenguaje». *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(4). pp. 150-158. Disponible en: <<http://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-pdf-S0214460315000492-S300>> (Consulta: 07/03/2018).
- Pavez, M.M., Coloma, C.J. y Maggiolo, M. (2008a). *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona: Ars Médica.
- Pavez, M.M., Coloma, C.J. y Maggiolo, M. (2008b). «El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje». *Revista de Lingüística, Filología y Traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 19, pp. 155-157.
- Peña, E., Gutiérrez-Clellen, V.F. e Iglesias, A. (2006). *Bilingual English/Spanish assessment*. Manuscrito sin publicar.
- Pérez, E. y Serra, M. (1998). *Anàlisi del Retard del Llenguatge: AREL*. Barcelona: Ariel.
- Puyuelo, M., Wiig, E.H., Renom, J. y Solanas, A. (1998). *Batería del lenguaje objetiva y criterial*. Barcelona: Masson.
- Raven, J.C. (2005). *Test de Matrices Progresivas. Escala Coloreada, General y Avanzada*. Buenos Aires: Paidós.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- Restrepo, M.A. (1998). «Identifiers of predominant TEL and Spanish-speaking children with language impairment». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41. pp. 1398-1411.
- Restrepo, M.A. y Gutierrez-Clellen, V.F. (2001). «Article use in Spanish-speaking children with specific language impairment». *Journal of Child Language*, 28(2). pp. 433-452. Disponible en: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11449946>> (Consulta: 18/02/2018).
- Roid, G. y Miller, L. (1996). *Leiter international Performance Scale-Revised*. Dale, IL: Stoelting.
- Sanz-Torrent, M. (2002). «Los verbos en niños con Trastorno del Lenguaje». *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 22(2). pp. 100-110. Disponible en: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S021446030276227X>> (Consulta: 18/02/2018).
- Sanz-Torrent, M., Aguilar, E., Serrat E. y Serra M. (2001). «Verb type production in Catalan and Spanish children with SLI». *Research in Child language acquisition*, 22(6). pp. 909-922. Disponible en: <[https://www.researchgate.net/publication/220038291\\_Verb\\_type\\_production\\_in\\_Catalan\\_and\\_Spanish\\_children\\_with\\_SLI](https://www.researchgate.net/publication/220038291_Verb_type_production_in_Catalan_and_Spanish_children_with_SLI)> (Consulta: 18/02/2018).
- Semel, E., Wiig, E.H. y Secord W.A. (1999). *CELF-3 Screening Test*, San Antonio, Texas: Pearson.
- Semel, E., Wiig, E.H. y Secord W.A. (2006). *Clinical evaluation of language fundamentals (S-CELF)*, Spanish Edition. Psycorp. TX: San Antonio.
- Serra, M. y Bosch, L. (1993). «Análisis de los errores de producción en los niños con Trastorno Específico del Lenguaje». *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 13(1). pp. 2-13.

Disponible en: «<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0214460393755564>»  
(Consulta: 07/02/2018).

Skoczylas, R.V. (1971). *Home bilingual usage estimate*. Gilroy, CA.

Toronto, A., Leverman, D., Hanna, C., Rosenzweig, P. y Maldonado, A. (1975). *The Del Rio Language Screening Test*. Washington, DC: National Educational Laboratory.

Wechsler, D. (1986). *WPPSI: Escala de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria*. 3ª ed. Madrid: TEA.

Zimmerman, I.L., Steiner, V.G. y Pond, R.E. (1993). *Preschool Language Scale-3: Spanish edition*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.