



**Universidad Autónoma de Querétaro**  
**Facultad de Lenguas y Letras**  
**Doctorado en Lingüística**

Uso de artículos y sus funciones semánticas  
en niños con y sin Trastorno del Lenguaje

**TESIS**

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Doctor en Lingüística

**Presenta:**

Alejandra Auza Benavides

**Dirigido por:**

Ricardo Maldonado Soto

**SINODALES**

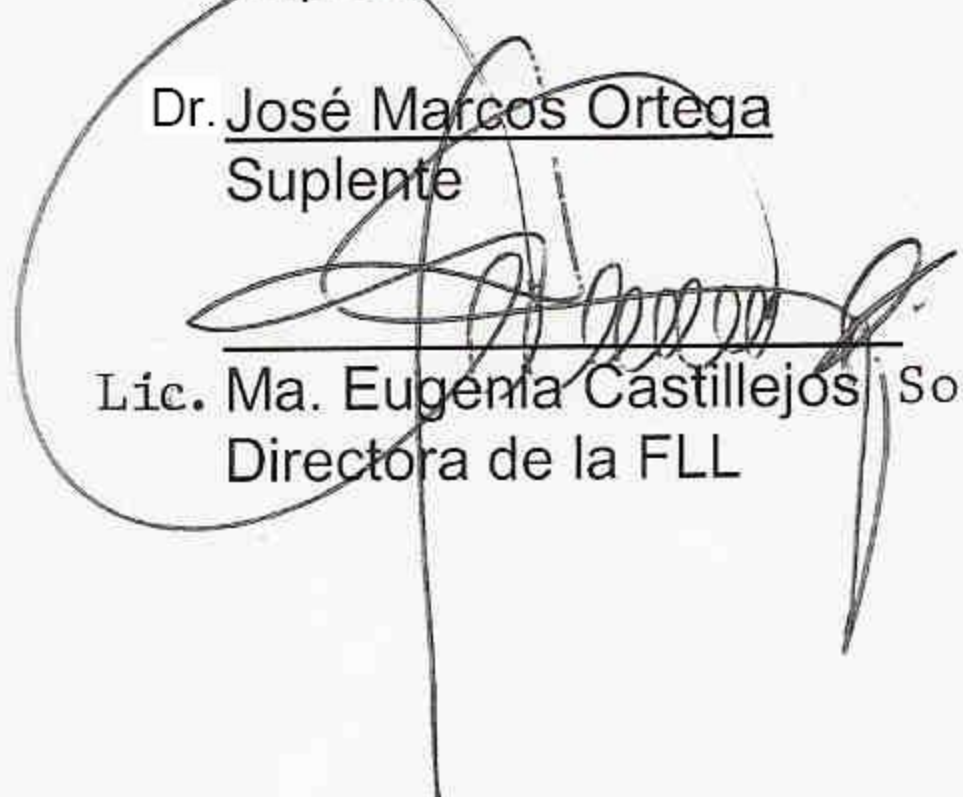
Dr. Ricardo Maldonado Soto  
Presidente

Dr. Enrique Palancar Vizcaya  
Secretario

Dra. María Adelaida Restrepo  
Vocal

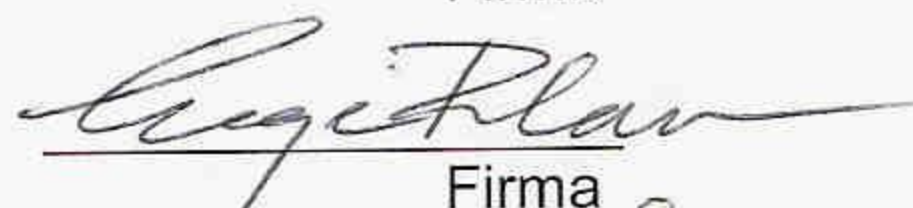
Dra. Cecilia Rojas Nieto  
Suplente

Dr. José Marcos Ortega  
Suplente

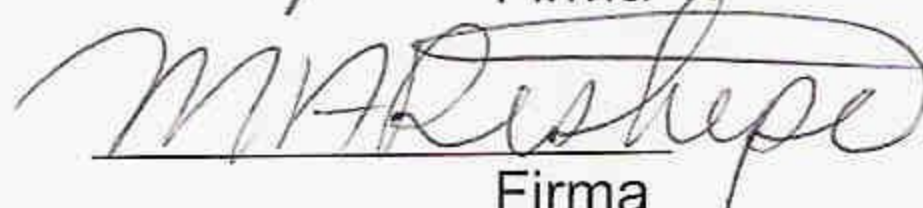
  
Lic. Ma. Eugenia Castillejos Solís  
Directora de la FLL




Firma



Firma



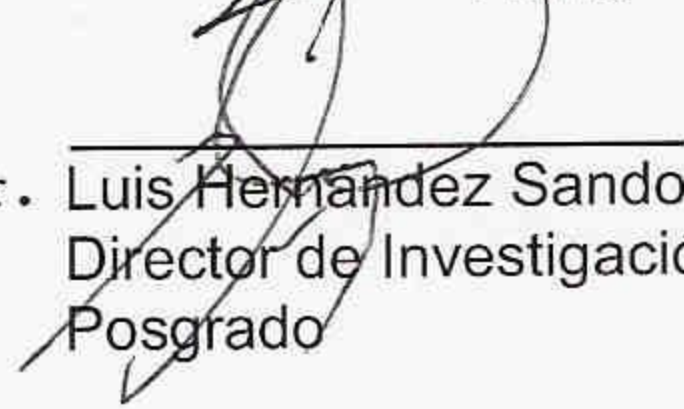
Firma



Firma



Firma

  
Dr. Luis Hernández Sandoval  
Director de Investigación y  
Posgrado

Centro Universitario  
Querétaro, Qro. México  
Junio, 2009

## RESUMEN

El estudio de frases nominales (FN) con artículos definidos e indefinidos en niños hablantes del español está aún inconcluso. Los niños con desarrollo típico del lenguaje (DTL) en edades escolares continúan cometiendo errores semánticos y pragmáticos. Por otro lado, los niños con Trastorno del Lenguaje (TL) también han mostrado errores como omisiones y sustituciones del artículo.

En el primer estudio se compararon 4 grupos de niños con DTL, que usaron artículos definidos, indefinidos y frases con sustantivo escueto, en frases con 4 funciones semánticas: roles (*el bombero*), parte-todo (*la cabeza*), sustantivos genéricos (*los conejos*), en contraste con frases comunes (no específicas) (*una gorra*).

Se analizó la producción de 60 niños entre los 4;0 y los 7;11 años de edad. En el segundo estudio se comparó la producción de 45 niños entre los 4;0 y los 8;0 años de edad: 1) 15 niños con TL; 2) 15 niños con DTL de la misma edad el primer grupo; 3) 15 niños con DTL del mismo nivel de lenguaje que el primer grupo. Todos los participantes eran monolingües, hablantes del español que vivían en México. La tarea experimental consistió en la presentación de juguetes organizados por grupos semánticos.

En el primer estudio se mostraron diferencias significativas entre los grupos de edad desde los 5;0 años. A los 7;0 los niños usaron más definidos pero no se encontraron diferencias de edad con los indefinidos. Los sustantivos escuetos se produjeron en proporciones similares en todos los grupos de edad.

El segundo estudio analizó el uso de artículos y sus funciones semánticas en niños con y sin TL. Los resultados mostraron que los niños con DTL usaron significativamente más artículos definidos que el grupo de TL. Los indefinidos y sustantivos escuetos fueron usados en la misma proporción. Los niños con TL usaron significativamente menos funciones

semánticas tales como roles y sustantivos genéricos. No se encontraron diferencias significativas en las funciones parte-todo o comunes.

Este estudio contribuye a comprender cómo se adquieren los artículos definidos, indefinidos y sustantivos escuetos y la importancia de estudiarlos en relación con sus funciones semánticas.

Palabras clave: Adquisición del lenguaje, Trastorno del Lenguaje, artículo definido, artículo indefinido, sustantivo escueto, funciones semánticas

## ABSTRACT

The study of noun phrases (NPs) with definite and indefinite articles in Spanish-speaking children is still inconclusive. Children with typical language development (TLD) still commit semantic and pragmatic errors in school years. On the other hand, children with Language Impairment (LI) have also shown errors, such as omissions and substitutions of articles.

In the first study, 4 groups of children with TLD that used definite, indefinite articles and bare nouns in NPs with 4 semantic functions were compared: roles (*the firefighter*), part-whole (*the head*) or generic nouns (*the rabbits*) in contrast with common (non-specific) phrases (*a cap*).

The first study analyzed the production of 60 children between 4;0 and 7;11 years of age. The second study compared the production of 45 children between 4;0 and 8;0 years of age: 1) Fifteen children with LI; 2) Fifteen typical language-developing children matched by age with the first group; and 3) Fifteen typical language-developing children matched by language level with the first group. All participants were monolingual Spanish-speakers living in Mexico. The experimental task consisted in the presentation of play sets organized by semantic groups.

Significant differences across age groups from 5;0 years were shown in the first study. At 7;0 years, children used more definites but no age differences were noted with indefinites. Bare nouns were produced in similar proportions in all age groups

The second study analyzed the use of articles and their semantic functions in children with and without LI. Results indicated that children with TLD used significantly more definite articles than the LI group. Indefinites and bare nouns were used in the same proportion. Children with LI used significantly less semantic functions such as roles and generic nouns. No significant differences were found in part-whole and common functions.

This study contributes to understand how definites, indefinites and bare nouns are acquired and the importance of studying them in relationship with their semantic functions.

Key Words: Language Acquisition, Language Impairment, Definite Article, Indefinite Article, Bare Noun, Semantic Functions

A Mauricio, Eduardo y Anne,  
La luz, el sentir, la alegría.

## AGRADECIMIENTOS

Vivo llena de gratitud con todas las personas que se han cruzado en el camino de mi formación humana y académica. Sobra decir que muchos de mis maestros han sido grandes amigos. Uno de ellos es Ricardo Maldonado, quien fue el director de esta tesis. Su guía ha sido enorme, desde antes de escribir la primera línea del trabajo. Ha sido un privilegio trabajar con él por varias razones. Primero, por el placer de tener un interlocutor cuyo punto de vista ha iluminado las discusiones. Segundo, porque su generosidad para dar lo que sabe es incalculable. Su manera brillante y siempre afectuosa de enseñar, y sobre todo de acompañar, es el mayor de los regalos.

Agradezco con todo mi cariño las enseñanzas de Enrique Palancar, mi gran amigo a quien admiro por su lucidez, humildad y gran amor por la ciencia. Con él aprendí que la hermandad trasciende los mares. Gracias ó meu irmão para o seu carinho ea súa presença nesta vida.

Quiero agradecer la paciencia de Laida Restrepo, quien me ayudó a comprender y reflexionar sobre el apasionante mundo de los trastornos del lenguaje, mientras me hacía sentir en familia durante mi estancia fuera del país. Su supervisión ha sido invaluable y gracias a ella, la locura no me rebasó en Arizona.

Gracias a Cecilia Rojas por haber confiado siempre, seguro desde otra vida, en mi trabajo profesional. Su conocimiento y perspectiva me han hecho reflexionar mil veces más sobre lo que yo creía que ya tenía pensado.

Gracias infinitas a José Marcos, quien ha estado presente desde los inicios de mi carrera. Sus comentarios no sólo han

enriquecido mi trabajo, sino que me han servido de apoyo para desarrollar nuevas ideas.

Me siento inmensamente feliz de que en este recorrido me hayan acompañado Anne, Eduardo y Mauricio, quienes han demostrado ser más pacientes conmigo que yo con ellos. Cada uno me ha regalado miles de expresiones de apoyo, de admiración y de interés. El amor que ahí está y que crece en todas direcciones es el árbol más grande que se ha enraizado en mí.

Cuento con la fortuna de sentir que mi familia de siempre es un andamio seguro. Gracias a mi padre aprendí que tener un libro en la mano es garantía de vivir una nueva emoción. De mi madre he aprendido que la generosidad y la energía son la combinación para hacer que la vida sea más plena. Algún día quisiera llegar a desarrollar la mitad de su generosidad. Mi vida es más rica por la alegría y espontaneidad de Adri, Cuqui, mi hermana Luna, por la sonrisa y optimismo de Nalo y por las palabras picantes y cariñosas de Manuel. Ni qué decir de la palabra creativa que sale de la pluma de mi abuela Ofelia y del pensamiento sin límites de mi abuelo Lázaro. Ambos han sido fuente constante de inspiración, a través de la sabiduría que les ha regalado el tiempo y que transmiten con tanta fuerza. De mi abuelo heredé sin duda, la curiosidad por la investigación.

Y la lista de gratitud no estaría completa sin los amigos que llenan el corazón de mil maneras. Gracias a Lore, quien no sé si es más hermana que amiga o al revés. Gracias a Nele por sus pláticas profundas y su compañía ilimitada. Gracias a Lola y a Ramón por hacerme sentir la libertad de ser amigos, con todo lo que esto implica. Soy feliz porque ellos y muchos más que ahora no menciono me llenan la vida con sus llamadas, mensajes, bailes,



pláticas con café y alabanzas al vino tinto. Y a Eduardo, gracias con un sinfín de rayitas por invitarme al mundo de la música, por regalármela y sobretodo, por haber motivado el canto del alma.

Mis compañeros de trabajo en la universidad han sido incondicionales durante este tiempo. Agradezco sus palabras y gestos de apoyo en momentos claves. Gracias a Ignacio Rodríguez y a Emilio Noriega por ayudarme a salir de los líos de edición. Gracias a todos los maestros que han tenido una influencia significativa en mi carrera. Mis profesores de la UAQ, UNAM y ASU fueron la composición perfecta para sostener tantas discusiones interesantes con infinidad de perspectivas. En estas discusiones crecimos juntas Aranxta, Patty, Ma. Luisa y Gaby, todas compañeras del mismo andar. Tanto su compañía en clases, como sus miradas de complicidad en el seminario de presentaciones fueron un elixir. También crecí con mis compañeros de ASU, especialmente con Mary, Gareth, Lauren, Yu-Kyong, Anthony, Pradyum y Virginia, con quienes estoy agradecida para siempre. Con ellos aprecié la diversidad y con su ayuda, mi vida volvió a subirse en el carrusel de la diversión en medio de la pasión por el estudio.

<b>Introducción .....</b>	<b>ii</b>
<b>ESTUDIO 1: USO DE ARTÍCULOS Y SUS FUNCIONES SEMÁNTICAS EN NIÑOS CON DESARROLLO TÍPICO DEL LENGUAJE .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Antecedentes sobre la adquisición del artículo .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2. Momento de emergencia del artículo .....</b>	<b>2</b>
<b>1.3. El artículo más frecuente y el género .....</b>	<b>4</b>
<b>1.4. El contraste entre definido-indefinido y frase con sustantivo escueto en la adquisición .....</b>	<b>6</b>
<b>1.5. Modelos que explican la adquisición/aparición del artículo .....</b>	<b>10</b>
1.5.1. Estudios de corte fonológico.....	11
1.5.2. Estudios de corte sintáctico .....	12
1.5.3. Estudios de corte semántico .....	15
1.5.4. Estudios de corte pragmático.....	17
1.5.5. Temas por indagar en la adquisición del artículo en el lenguaje infantil .....	19
1.5.5.1. Contraste del escueto con los artículos definido e indefinido .....	19
1.5.5.2. Análisis semántico del uso del artículo .....	20
1.6. Resumen .....	21
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>24</b>
<b>2. El artículo en español. Su descripción .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1. El contraste entre el artículo definido y el indefinido. La visión de la lingüística descriptiva .....</b>	<b>24</b>
<b>2.2. Clasificación de los artículos en español .....</b>	<b>24</b>
2.2.1. Características de los artículos .....	26
2.2.2. Distribución del artículo y algunas funciones.....	27
2.2.3. La actualización .....	32

2.2.4. El sustantivo escueto.....	33
<b>2.3. Resumen .....</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>37</b>
<b>LA CONFIGURACIÓN DE ARTÍCULOS Y ENTIDADES.....</b>	<b>37</b>
<b>3.1. Consideraciones generales sobre la organización funcional de la entidad.</b>	
<b>La visión de la lingüística cognoscitiva .....</b>	<b>37</b>
3.1.1. El dominio cognoscitivo .....	38
3.1.2. El anclaje .....	39
3.1.3. La constitución semántica de la entidad .....	42
<b>3.2. Consideraciones sintácticas sobre artículos y entidades.....</b>	<b>44</b>
<b>3.3. Consideraciones sobre la organización funcional de la estructura nominal</b>	
<b>.....</b>	<b>46</b>
3.3.1. Función referencial y atributiva de la estructura nominal .....	47
3.3.2. Funciones pragmáticas y/o semánticas de la estructura nominal .....	51
3.3.3. El conocimiento compartido .....	57
<b>3.3. Funciones de los artículos. Contraste entre definido, indefinido y</b>	
<b>ausencia del artículo. ....</b>	<b>67</b>
3.3.1. Funciones de la definitud .....	67
3.3.2. Funciones de la indefinitud .....	69
3.3.3. Funciones de la ausencia del artículo (sustantivo escueto) .....	72
3.3.4. Resumen.....	74
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>79</b>
<b>PUENTE ENTRE EL MODELO COGNOSCITIVISTA Y LA ADQUISICIÓN DEL</b>	
<b>LENGUAJE INFANTIL.....</b>	<b>79</b>
<b>4.1. Las construcciones del lenguaje .....</b>	<b>83</b>
<b>4.2. Resumen .....</b>	<b>85</b>
5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS .....	87

<b>6. METODOLOGÍA .....</b>	<b>89</b>
<b>6.1. Grupo piloto .....</b>	<b>89</b>
<b>6.2. Participantes.....</b>	<b>89</b>
6.2.1. Selección del grupo control .....	90
6.2.2. Selección de los participantes .....	90
<b>6.3. Instrumentos clínicos de identificación .....</b>	<b>92</b>
<b>6.4. Muestra de lenguaje .....</b>	<b>95</b>
<b>6.5. Tarea experimental .....</b>	<b>96</b>
6.5.1. Características de las palabras meta .....	97
6.5.2. Frecuencia del vocabulario .....	98
6.5.3. Constitución semántica del sustantivo .....	108
6.5.4. La constitución fonológica del artículo en la frase nominal.....	113
6.5.5. Creación de preguntas y cierres de oración.....	115
6.5.6. Orden de presentación de la tarea experimental .....	117
6.5.7. Codificación de las respuestas en la tarea experimental .....	119
<b>6.6. Método .....</b>	<b>120</b>
<b>CAPÍTULO 7 .....</b>	<b>121</b>
<b>RESULTADOS: Niños con desarrollo típico del lenguaje .....</b>	<b>121</b>
<b>7.1. Uso de artículos definidos, indefinidos y con sustantivo escueto .....</b>	<b>121</b>
7.1.1. Uso de artículos dentro de cada grupo de edad .....	122
7.1.2. Uso de artículos entre grupos de edad .....	123
<b>7.2. Uso de artículos con diferente función semántica.....</b>	<b>124</b>
7.2.1. Uso de frases con diferente función semántica dentro de cada grupo de edad .....	125
7.2.2. Uso de frases con diferente función semántica entre grupos de edad.....	127
<b>7.3. Relación entre el uso de artículos definidos, indefinidos y sustantivo escueto y las funciones semánticas .....</b>	<b>128</b>

<b>7.4. Otros usos alternativos de frase nominal .....</b>	<b>132</b>
7.4.1. Contexto de definidos .....	134
7.4.1. Contexto de indefinidos.....	135
7.4.2. Contexto de escuetos .....	136
<b>CAPÍTULO 8.....</b>	<b>139</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>139</b>
<b>8.1. Tipos de artículos dentro de los grupos de edad .....</b>	<b>139</b>
<b>8.2. Tipos de artículos entre los grupos de edad.....</b>	<b>142</b>
<b>8.3. Uso de frases con diferente función semántica entre los grupos de edad</b> <b>.....</b>	<b>145</b>
<b>8.4. Sobre las respuestas alternativas en la frase nominal.....</b>	<b>152</b>
8.4.1. Respuestas alternativas en niños con desarrollo típico del lenguaje y su comparación con el grupo control de adultos .....	153
<b><i>ESTUDIO 2: USO DE ARTÍCULOS Y SUS FUNCIONES SEMÁNTICAS EN</i></b> <b><i>NIÑOS CON TRASTORNO DEL LENGUAJE .....</i></b>	<b><i>159</i></b>
<b>CAPÍTULO 9.....</b>	<b>159</b>
<b>EL Trastorno del Lenguaje. Su definición .....</b>	<b>159</b>
<b>9.1. Definiciones más frecuentes sobre el TL.....</b>	<b>161</b>
<b>9.2. El retraso inicial del lenguaje .....</b>	<b>162</b>
<b>9.3. El Trastorno del Lenguaje.....</b>	<b>163</b>
<b>9.4. Criterios para identificar al niño con TL .....</b>	<b>167</b>
9.4.1. Criterios de exclusión .....	167
9.4.1. Criterios de inclusión .....	169
9.4.3. Las características fenotípicas del niño con TL.....	173
<b>CAPÍTULO 10.....</b>	<b>183</b>
<b>ANTECEDENTES SOBRE LA PRODUCCIÓN DEL ARTÍCULO EN EL TL .....</b>	<b>183</b>

10.1.	Alteraciones en la morfología verbal y nominal .....	184
10.2.	Alteraciones en la semántica .....	188
10.3.	Antecedentes sobre el TL en español .....	196
10.4.	Estudios más importantes en el uso del artículo en niños con TL .....	197
10.5.	Observaciones sobre algunos métodos empleados en los estudios sobre TL en español .....	211
10.6.	Resumen .....	213
11.	OBJETIVOS E HIPÓTESIS .....	217
<b>12.</b>	<b>METODOLOGÍA.....</b>	<b>219</b>
12.1.	Selección de los participantes.....	219
12.2.	Selección del grupo control de edad .....	221
12.3.	Selección del grupo control de lenguaje .....	221
12.4.	Instrumentos.....	223
<b>13.</b>	<b>RESULTADOS .....</b>	<b>225</b>
	<b>Uso de artículos definidos, indefinidos y con sustantivo escueto por los niños con TL.....</b>	<b>225</b>
<b>13.1.</b>	<b>Producción global de artículos .....</b>	<b>225</b>
<b>13.2.</b>	<b>Uso de los tres tipos de frase nominal. Comparaciones entre el grupo con TL y los grupos control.....</b>	<b>227</b>
<b>13.3.</b>	<b>Uso de frases con diferente función semántica .....</b>	<b>229</b>
<b>13.4.</b>	<b>Otros usos alternativos en la frase nominal .....</b>	<b>232</b>
13.4.1.	Contexto de definidos .....	235
13.4.2.	Contexto de indefinidos .....	236
13.4.3.	Contexto de escuetos.....	237
	<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>239</b>
<b>14.</b>	<b>Uso de artículos definidos, indefinidos y con sustantivo escueto por niños con TL .....</b>	<b>239</b>

14.1. Uso de los tres tipos de artículos. Comparaciones entre el grupo con TL y los grupos control.....	241
14.2. Uso de frases con diferente función semántica dentro de cada grupo .....	247
<b>14.3. Respuestas alternativas .....</b>	<b>252</b>
14.3.1. Omisiones.....	253
14.3.2. Posesivos.....	254
14.3.3. Demostrativos y pronombres personales .....	256
14.3.4. Asociaciones semánticas y “no contestó” .....	257
14.3.5. Uso de indefinidos en contexto de definidos y escuetos.....	259
14.3.6. Uso de definidos en contexto de indefinidos y escuetos.....	260
<b>14.4. Resumen .....</b>	<b>261</b>
<b>DISCUSIÓN.....</b>	<b>263</b>
Temas pendientes para futuras investigaciones .....	270
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>273</b>
<b>ANEXO 1: FORMATO ORIGINAL DE LA TAREA EXPERIMENTAL DE ARTÍCULOS</b> .....	<b>303</b>
<b>ANEXO II: Modelo linear, medidas repetidas y prueba t-independiente: a) Comparaciones de artículos y b) funciones semánticas dentro de cada grupo de edad .....</b>	<b>309</b>
<b>ANEXO III: ANOVA (Post-hoc Bonferroni) Comparaciones de artículos entre grupos de edad .....</b>	<b>315</b>
<b>ANEXO IV: ANOVA (Post-hoc Bonferroni): Comparación de los tres grupos: TL, control de edad y control de lenguaje.....</b>	<b>320</b>
<b>ANEXO V: ANOVA (Post-hoc Bonferroni): Comparación de usos alternativos en tres contextos: Grupos TL, control de edad y control de lenguaje.....</b>	<b>327</b>
<b>BREVE GLOSARIO .....</b>	<b>341</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1: Resumen de artículos en español</i>	26
<i>Tabla 2: Ejemplo de variables para seleccionar una lista de palabras frecuentes en una base de datos (Székely, et al., 2004)</i>	100
<i>Tabla 3: Ejemplo de las variables para caracterizar gorra y piernas</i>	101
<i>Tabla 4: Frecuencia y disponibilidad de los sustantivos empleados en la tarea experimental (López Chávez, 2005; Székely, et al., 2004)</i>	106
<i>Tabla 5: Clasificación de los sustantivos empleados en la tarea experimental</i>	112
<i>Tabla 6: Contacto fonológico entre el artículo y el primer fonema del sustantivo</i>	114
<i>Tabla 7: Medias (M) y desviaciones estándar (DE) de los artículos definidos, indefinidos y frases con sustantivo escueto en los diferentes grupos de edad</i>	123
<i>Tabla 8: Medias (M) y desviaciones estándar (DE) en funciones semánticas por grupos de edad</i>	127
<i>Tabla 9: Correlaciones entre artículos y funciones semánticas: niños</i>	129
<i>Tabla 10: Correlaciones entre artículos y funciones semánticas: adultos</i>	130
<i>Tabla 11: Respuestas alternativas en el contexto de artículos definidos, indefinidos y frases con sustantivo escueto</i>	133
<i>Tabla 12: Resumen de las investigaciones existentes sobre el estudio del artículo en español (en orden cronológico)</i>	209
<i>Tabla 13: Grupos de niños con TL, grupo control de edad y grupo control de lenguaje</i>	222
<i>Tabla 14: Medias (M) y Desviaciones estándar de los artículos en los tres grupos de participantes</i>	227
<i>Tabla 15: Medias (M) y desviaciones estándar (DE) de las funciones semánticas en los tres grupos de participantes</i>	230
<i>Tabla 16: Respuestas alternativas en el contexto de artículos definidos, indefinidos y frases con sustantivo escueto</i>	233



## **ÍNDICE DE FIGURAS**

<i>Figura 1: Anclaje de un tipo en una instancia</i>	39
<i>Figura 2: Combinación de factores pragmáticos y formas morfosintácticas en la referencia nominal del lenguaje adulto (tomado de Rozendaal y Baker, 2008)</i>	52
<i>Figura 3: Uso de frases con y sin artículo</i>	121
<i>Figura 4: Uso de frases con diferente función semántica</i>	125
<i>Figura 5: Comparación del nivel de lenguaje y edad cronológica entre los niños con TL y los grupos control</i>	226
<i>Figura 6: Comparación del uso de artículos entre el grupo de niños con TL y los grupos control</i>	228
<i>Figura 7: Comparación del uso de las funciones semánticas entre el grupo de niños con TL y los grupos control</i>	230

Porque hay lenguaje  
Porque hay saliva  
Porque el lenguaje es medicina  
Porque es medicina fuerte  
Saliva limpia, saliva bien hecha  
Luz que vive, luz que carga  
Luz de brisa, luz de rocío

Ma. Sabina

En cuanto a las palabras, esas y todas las demás, vinieron al mundo con un destino brumoso, difuso, el de ser organizaciones fonéticas y morfológicas de carácter eminentemente provisional, aunque, gracias, quizá, a la aureola heredada de su auroral creación, se empeñan en pasar, no tanto por sí mismas, sino por lo que de modo variable van significando y representando, por inmortales, imperecederas o eternas, según los gustos del clasificador.

J. Saramago

## **Introducción**

El objetivo de este estudio es comparar el uso de artículos definidos, indefinidos y frases con sustantivo escueto en niños con y sin Trastorno del Lenguaje (TL). El objetivo específico es indagar el papel que juegan las funciones semánticas en la producción de las frases nominales que llevan estos artículos.

La adquisición del artículo en el lenguaje infantil es un fenómeno complejo que depende de muchos factores lingüísticos y culturales. De estos factores también depende la habilidad para dominar su uso. Las funciones del artículo en la frase nominal son variadas y requieren que el hablante utilice el conocimiento que tiene sobre su lengua y el mundo y lo manifieste a través del lenguaje. Además, se requiere que el hablante tome en cuenta no sólo la perspectiva que tiene del referente, sino que evalúe cuál es el punto de vista de su interlocutor sobre esa misma entidad y cuál es la función que la entidad tiene en una emisión.

Es indudable la importancia del estudio de los artículos para indagar cómo el niño adquiere parte del sistema nominal en español. En la adquisición típica del lenguaje se ha observado que el uso de los artículos sucede a edades muy tempranas. Los niños de alrededor de dos años de edad prácticamente no cometen errores gramaticales de género o número. Sin embargo, la completa adquisición de los artículos es compleja puesto que otros errores de índole semántico y pragmático se cometen frecuentemente. Aunque los artículos están presentes en el lenguaje del niño desde antes de cumplir los dos años de edad, la pertinencia semántica y/o pragmática no siempre es adecuada durante esta etapa. Si los artículos son aparentemente difíciles de dominar para los niños que cursan un desarrollo típico del lenguaje, lo son aún más para los

niños que presentan dificultades en la adquisición del lenguaje. Cuando el problema del lenguaje es un trastorno que involucra dificultades en la producción y/o comprensión gramatical, las palabras funcionales como los artículos son todavía más vulnerables, por lo menos para los hablantes del español. El tema del presente trabajo es analizar parte de un aspecto del proceso de adquisición de los artículos, tanto en niños con desarrollo típico como en niños con TL.

En el caso del español, como en otras lenguas con una riqueza morfológica verbal y nominal, parece ser que las alteraciones no se limitan al uso de los artículos sino a otras formas gramaticales como los clíticos de objeto (Bedore y Leonard, 2001; Jakobson y Schwartz, 2002). En muchas ocasiones, los errores que se cometen están relacionados con la concordancia de género o número (Restrepo, 1998; Restrepo y Kruth, 2000). Este hecho es esperable, dado que el español es una lengua con múltiples marcas morfológicas tanto en el sistema verbal como en el nominal. Cuando una lengua tiene este tipo de constitución morfológica, el sistema tiende a estar más afectado en esta área y en consecuencia, los niños producen más errores (Leonard, 2000; Gavin *et al.*, 1993).

Un hecho importante es que los errores que cometen los niños con problemas del lenguaje dependen de las características tipológicas de la lengua. Sin embargo, existen paradigmas que son frágiles y altamente vulnerables en distintas lenguas, tal como sucede con los artículos. Desde un punto de vista lingüístico se ha discutido que estas palabras son complejas fonológica, sintáctica y semánticamente, hecho que las sitúan como elementos difíciles de adquirir, procesar y producir. Leonard (2000) ha sostenido durante varios años y en varias investigaciones que la acentuación prosódica

influye también en la producción inadecuada de los artículos, que se caracterizan por ser generalmente átonos y monosilábicos. Leonard (2000) como otros investigadores de lenguas romances (Caprin y Guasti, 2009) además ha sostenido que la posición pre-nominal de los artículos, los convierte en elementos vulnerables, tanto para percibirlos como para producirlos. Varios investigadores han señalado que los artículos son frecuentemente omitidos o sustituidos en varias lenguas como el inglés (Conti-Ramsden, 2001 y Leonard, 2000), el italiano (Bortolini, Caselli, y Leonard, 1997; Bottari, Cipriani, Chilosi, y Pfanner, 1998; Leonard y Bortolini, 1998) el sueco (Hansson, Nettelbladt y Leonard, 2003) y el español (Bosch y Serra, 1997; Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2001; Bedore y Leonard, 2001).

Estos errores se han atribuido no sólo a la tipología de la lengua, sino también a las características fonológicas del artículo. Aunado a esto, también se ha sostenido que su posición sintáctica en la frase nominal lo hace ser una partícula débil (Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2001; Hansson, Nettelbladt y Leonard, 2003; Bedore y Leonard, 2001; 2005).

Todas las investigaciones anteriores han utilizado un acercamiento fonológico para explicar el problema de la producción del artículo. Aunque esta aproximación podría dar cuenta de una parte de los errores que producen los niños, especialmente los que producen aquéllos con TL, existe la posibilidad de ver este fenómeno desde una perspectiva cognoscitivo-semántica, con la que pueda plantearse un nuevo acercamiento al análisis del problema.

Ciertas investigaciones recientes han resaltado que los niños utilizan un marco de referencia en el que, junto con su interlocutor, comparten el conocimiento del mundo, las expectativas y su experiencia, para seleccionar una expresión que simboliza el evento

referencial (Tomasello, 2003). La perspectiva cognoscitiva ha propuesto el modelo de lenguaje basado en el uso (*usage-based model*) para analizar la adquisición del lenguaje, el cambio lingüístico y el uso del lenguaje adulto. En este modelo, el lenguaje es visto como un mosaico complejo de actividades comunicativas cognoscitivas y sociales, integradas a la psicología humana (Tomasello, 1998).

Por otro lado, existe evidencia de que el niño con TL puede presentar dificultades semánticas asociadas, las cuales se manifiestan de diferentes formas, como por ejemplo la dificultad para encontrar y evocar una palabra (Lahey y Edwards, 1999; Leonard, Nippold, Kail y Hale, 1983), dificultades para reconocer los rasgos semánticos, tanto de verbos como de sustantivos (Alt, Plante y Creusere, 2005) o una dificultad para crear representaciones semánticas adecuadas (McGregor y Appel, 2002; McGregor, Newman, Reilly y Capone, 2002). A pesar de ello, también pueden encontrarse múltiples casos que no manifiestan una dificultad específica con la adquisición del vocabulario (para un resumen de estos estudios sobre alteraciones semánticas, consúltese a Brackenbury y Pye, 2005 y a McGregor, 2009).

Conti-Ramsden y Botting (1999) encontraron que un alto porcentaje (58%) de niños con problemas del lenguaje tiene dificultades semánticas, expresadas de muchas maneras y no son exclusivas de un solo grupo de individuos con problemas de lenguaje (Botting y Adams, 2005).

Aunado a esto se ha sugerido que la prominencia semántica impacta también el área morfosintáctica. Las marcas morfológicas que tienen una mayor prominencia semántica son más relevantes en la producción (Hsieh, Leonard y Swanson, 1999). Este hecho hace

pensar que cuando los niños con trastorno producen frases nominales pueden manifestar diferencias, si se comparan con las producciones de los niños con desarrollo normal o típico. Dado que las frases nominales están conformadas por diferentes palabras que permiten identificar una entidad dada, las observaciones sobre su uso podrían permitir inferir cuáles son los rasgos que utilizan los niños con desarrollo típico y atípico para producir artículos. El contraste puede observarse en el uso de artículos definidos e indefinidos, que se basan en una función semántica y que cubren una determinada función comunicativa.

Una forma de observar la vulnerabilidad de los artículos es a través de la creación de tareas experimentales en las que se provoca el uso de estas palabras. En las muestras espontáneas del lenguaje, un contexto natural con el que se analizan palabras, frases u oraciones puede aparecer (o no) el objeto de estudio. La desventaja es que dichos contextos son poco acotados cuando se tiene en mente analizar una función específica. La ventaja que se aprovecha en las tareas experimentales es tratar directamente el foco de interés de un estudio (Dromi, Leonard y Blass, 2003). Con una tarea experimental se generan contextos obligatorios en los que es posible observar diferencias en el porcentaje de uso esperado de morfemas específicos (Cleave y Rice, 1997; Loeb y Leonard, 1991). Sin embargo, la desventaja es que la tarea que se elabora puede ser compleja para el participante. Lo ideal en todo caso es combinar diferentes métodos que estudien el mismo fenómeno, pues cada método tiene diferentes umbrales de fuerza que posibilitan que el niño produzca mejor una estructura del lenguaje (Savage *et al.*, 2003). Un estudio experimental puede proveer información valiosa

para analizar el conocimiento de las categorías (Olguin y Tomasello, 1993).

Es importante subrayar que la bibliografía especializada reporta que las pruebas que evalúan el lenguaje de los niños con TL son habitualmente muy generales como para poder detectar el problema específico y no se concentran en aquellos ítemes que son particularmente vulnerables para estos niños (Spaulding *et al.*, 2006). Este hecho ha sugerido que una manera eficaz de evaluar a estos individuos es presentarles ítemes, cuyas características sean difíciles de acertar (Rice y Wexler, 2001), con el objeto de que los niños con TL sistemáticamente cometan errores, mientras que los individuos con desarrollo normal acierten.

Dado que todos los contextos obligatorios en los que debiera emplearse un artículo o una frase con sustantivo escueto no aparecen frecuentemente en las muestras espontáneas del lenguaje, es necesario elaborar una tarea que se enfoque en una mayor producción de estas palabras, haciendo un control sistemático de algunos factores fonológicos, semánticos y pragmáticos que influyen en la producción.

Además, se requiere elaborar una tarea en la que se aborde el uso del artículo, con material lingüístico apropiado desde el punto de vista del hablante nativo de la lengua. En algunas investigaciones esto ha sido un problema tanto para la creación de las tareas experimentales como para la interpretación de los datos, en los que algunos investigadores han derivado conclusiones erróneas sobre la producción del artículo en español, especialmente en el TL.

El objetivo de este trabajo es describir el uso de los artículos en español, tomando en cuenta la función semántica de la frase nominal. Se pretende estudiar el uso de los artículos en niños



monolingües con desarrollo típico del lenguaje en diferentes edades, para posteriormente hacer una comparación con niños que presentan un TL. Con dicha comparación se espera encontrar los patrones de producción en ambos grupos y analizar qué tipo de artículos son más vulnerables en la producción de los niños con TL, cuando las frases nominales tienen una función semántica determinada. Para cumplir con los objetivos de este trabajo se propone entonces utilizar una tarea experimental que contenga el material necesario para abordar el estudio de los artículos. Este trabajo se divide en dos estudios. El primero aborda el desarrollo típico del artículo en diferentes grupos de edad. El segundo compara el desarrollo de niños con TL con niños de su misma edad y de su mismo nivel lingüístico.

Es fundamental el análisis básico de diferentes tipos de frases nominales del español en la adquisición típica y atípica del lenguaje que pueda revelar las regularidades en el uso o ausencia del artículo. Para ello es necesario considerar varios puntos intrínsecos a los participantes como la edad o el tipo de desarrollo que han tenido (típico o atípico). En el análisis también deben considerarse otros parámetros extrínsecos, como la relación gramatical y semántica de los constituyentes de la frase nominal. En el análisis sobre el uso del artículo no puede prescindirse del papel semántico que juega el sustantivo y como este papel afecta el uso del artículo. Esta relación es determinante al menos en el presente análisis, porque se parte de la hipótesis de que son esquemas que el niño adquiere mediante la experiencia y el uso del lenguaje.

## 2. Organización del trabajo

La tesis está dividida en dos estudios pues en este trabajo se pretende contribuir a la discusión sobre la adquisición de los artículos en el desarrollo típico del lenguaje, así como en el campo de los trastornos del lenguaje infantil. El primer estudio aborda algunas consideraciones lingüísticas desde el punto de vista del modelo teórico adulto, así como los antecedentes más relevantes sobre la adquisición típica del artículo en el niño. En este estudio se analiza la producción de artículos definidos, indefinidos y frases con sustantivo escueto en 4 grupos de edad y se compara con la producción que realiza el adulto. También se estudia cómo se emplean los artículos en función de las funciones semánticas que juegan las frases nominales.

El segundo estudio aborda el tema de las dificultades para adquirir el artículo cuando los niños tienen un trastorno de lenguaje, una alteración específica de la gramática que repercute principalmente en la producción de partículas como el artículo. En esta parte se analiza también cómo los niños con TL emplean los artículos definidos, indefinidos y frases con sustantivo escueto así como sus funciones semánticas. Los resultados se comparan con dos grupos control de niños con desarrollo típico del lenguaje.

Estudio 1. El capítulo uno da cuenta de los trabajos que se han realizado sobre la adquisición del artículo tanto en español como en otras lenguas. El énfasis de los antecedentes, como es natural, está puesto en los trabajos realizados en español. Se habla sobre la edad de aparición de los artículos y de los factores que parecen influir sobre su adquisición y uso. En la descripción se incluyen algunas consideraciones teóricas y metodológicas que han permitido

a sus autores llegar a ciertas conclusiones sobre el uso de los artículos.

En el capítulo dos se describe qué es el artículo en español. Se habla sobre su clasificación, el contraste entre la dicotomía clásica del artículo definido e indefinido y la frecuencia de ambos. Además se incluye una descripción sobre el uso del sustantivo escueto, puesto que el objetivo de este trabajo no sólo es hablar del contraste entre el artículo definido y el indefinido, sino darle relevancia al uso de la frase sin artículo, como una expresión nominal importante en el uso del español del adulto y del niño.

En el capítulo tres se incluye una sección sobre la configuración de una frase nominal constituida por un artículo y una entidad nominal. Esta sección extiende la descripción del artículo, pero ahora en relación a la función semántica de la entidad de la frase mediante un análisis cognoscitivo. Se habla sobre las funciones más relevantes de la definitud como lo son la accesibilidad y la especificidad de una entidad, dándole un énfasis determinante a la noción del conocimiento compartido. También se habla acerca de tres funciones semánticas que están profundamente relacionadas con la definitud: la función del rol, la parte de un todo y la función genérica. Se le da importancia a estas tres funciones porque son las que se analizan en este trabajo. Posteriormente se habla de las funciones de la definitud así como de las funciones que tiene la ausencia del artículo en una frase nominal.

El capítulo cuatro es una breve sección que pretende servir de enlace entre la teoría lingüística cognoscitiva y algunas teorías sobre la adquisición del lenguaje. Este capítulo es esencial para mostrar que ciertas teorías lingüísticas que se basan en el análisis del uso del lenguaje son compatibles con las teorías funcionalistas

del desarrollo. Más allá de la concurrencia de las teorías se pretende mostrar que muchos aspectos del análisis cognoscitivo facilitan la explicación de ciertos fenómenos observables en la adquisición del lenguaje, ya que las teorías cognoscitivas incluyen en su análisis a la semántica, la pragmática, la cultura y la psicología como factores fundamentales de la descripción y el análisis lingüístico.

En el capítulo cinco se mencionan los objetivos y las hipótesis que condujeron este trabajo. Asimismo, el capítulo seis explica con detalle la metodología del trabajo, considerando cómo se configuró el grupo piloto del trabajo, cómo se seleccionaron a los participantes del estudio así como los grupos control y finalmente cómo se construyó la tarea experimental, la que es crucial para esta investigación.

En el capítulo siete se detallan los resultados del primer estudio realizado con niños con desarrollo típico. Se habla acerca del uso de los artículos definidos, indefinidos y frases con sustantivo escueto dentro de cada grupo de edad, desde los 4 hasta los 8 años. Asimismo, se comparan entre sí los grupos edad para mostrar las tendencias de desarrollo en estas etapas. También se ofrecen los resultados sobre las funciones semánticas dentro de cada grupo de edad. También se comparan los grupos con el fin de observar el desarrollo de estas funciones en relación al uso de los artículos. En este mismo capítulo se presentan los resultados sobre las sustituciones, o usos alternativos que hacen los niños cuando no emplean el artículo esperado en un determinado contexto.

El capítulo ocho contiene la interpretación de los resultados antes mencionados dando algunas conclusiones acerca de la importancia de las funciones semánticas y pragmáticas en la selección de artículos. Las explicaciones pretenden dar cuenta de la

sutileza del uso del artículo y cómo depende de ciertas variantes que han recibido menos peso en las teorías sobre adquisición del lenguaje.

Estudio 2. En el capítulo nueve se describe qué es el TL, tema central en el segundo estudio de esta tesis. Se explica cuáles son las definiciones más frecuentes que se han dado en torno al TL en el niño, cuáles son los criterios de inclusión y exclusión desde un punto de vista clínico y lingüístico. El capítulo incluye una sección en la que se describen los rasgos lingüísticos y de procesamiento que caracterizan al niño con TL.

En el capítulo diez se resumen los antecedentes sobre la investigación que se ha hecho con respecto al TL tanto en español como en ciertas lenguas tipológicamente relacionadas. Se da un panorama general acerca de las alteraciones en la morfología nominal y verbal, así como de las alteraciones en el área semántica. Este capítulo termina con una descripción detallada acerca de algunas cuestiones teóricas y metodológicas de las investigaciones previas que han influido en las hipótesis sobre el TL. Se habla específicamente de los trabajos que se han hecho sobre la adquisición del artículo en español, en niños con TL.

Al igual que en el primer estudio, en el capítulo once se exponen los objetivos e hipótesis del trabajo.

En el capítulo doce se expone la metodología llevada a cabo en el trabajo, considerando cómo se seleccionaron a los participantes del estudio así como los grupos control. Se mencionan los instrumentos clínicos y de investigación que fueron aplicados a los participantes.

En el capítulo trece se detallan los resultados del segundo estudio realizado con niños con trastorno del lenguaje, tomando en cuenta los mismos puntos que se abordaron en el primer estudio.

En el capítulo catorce se explica cuáles son las posibles interpretaciones de los resultados en este grupo de niños con trastorno, en contraste de los niños de su misma edad y mismo nivel de lenguaje. Lejos de una interpretación fonológica o sintáctica, se discute el problema desde una mirada cognoscitiva, dando lugar a nuevas consideraciones semánticas y pragmáticas que podrían tener un peso mayor del que se le ha dado hasta la fecha en las teorías sobre el trastorno del lenguaje.

El trabajo termina con una breve sección de conclusiones donde se resumen algunas de las ideas centrales de la investigación.



# **ESTUDIO 1: USO DE ARTÍCULOS Y SUS FUNCIONES SEMÁNTICAS EN NIÑOS CON DESARROLLO TÍPICO DEL LENGUAJE**

Donde nos llevó la imaginación,  
donde con los ojos cerrados  
se divisan infinitos campos...  
A. Vega

## ***CAPÍTULO 1***

### ***1. Antecedentes sobre la adquisición del artículo***

En este capítulo se hace referencia a los estudios previos sobre la adquisición del artículo en varias lenguas haciendo hincapié en el español. En esta sección se presentan los estudios que han señalado los momentos de emergencia del artículo y se consideran las aportaciones teóricas más importantes a las que se recurre en adquisición para explicar su aparición. Estos son estudios principalmente de corte fonológico y sintáctico, que pretenden explicar la aparición y uso del artículo en los niños pequeños. También se habla acerca del contraste clásico entre el artículo definido y el indefinido. A esta díada se añade lo que se ha dicho sobre el sustantivo escueto. Al final del capítulo se señalan algunos puntos que quedan por estudiar en la adquisición del artículo en español.



## **1.2. Momento de emergencia del artículo**

El momento de aparición del artículo parece ser homogéneo en diferentes lenguas romances. Se habla de la primera aparición del artículo cuando se emplea de forma novedosa, no automática y no repetitiva (Guasti, Lange, Gavarró y Caprin, 2004). En catalán e italiano, el artículo aparece entre los 24 y los 26 meses de edad, sin considerar el uso del protoartículo. Sin embargo, si se toma en cuenta el uso del protoartículo, es decir, si se incluyen las formas fonológicamente incompletas del artículo, la edad de aparición en estas lenguas es alrededor de los 22 meses. En ocasiones, el protoartículo no ha sido tomado en cuenta dentro del análisis del artículo, por no considerársele estrictamente un artículo. Se le ha visto más como un elemento fonológico que ocupa un espacio en la frase nominal. También se le ha calificado como una sílaba prosódica, a la que no se le concede un *estatus* real de determinante. Sin embargo, el protoartículo ha sido considerado como un elemento pre-gramatical, necesario para pasar a la etapa en que el artículo tiene valor gramatical (Peters, y Menn, 1993; Veneziano y Sinclair, 2000). La orden de progresión parece ser el siguiente. A la edad de 1;8 aproximadamente, el protoartículo tiene una función de soporte hacia la adquisición del artículo. Alrededor de los 2;6 el protoartículo compite con el uso del artículo, y este último sustituye casi por completo al protoartículo alrededor de los 3;3 (Bassano, 2000; Bassano, Maillochon y Mottet, 2008).

En estudios sobre el español se ha revelado que entre los 16 y los 18 meses de edad, el artículo singular es el que primero comienza a utilizarse y no es sino hasta los 28-29 meses cuando se

produce toda la serie de artículos<sup>1</sup> (Hernández-Pina, 1984). El uso del artículo singular se usó en un comienzo de su producción creando bloques con el núcleo nominal. Los bloques sólo se formaron con el artículo determinado (p.e. *e néne* “*el nene*”; *ta táta* “*la puerta*”), pero no con el indeterminado, los cuáles mostraban errores de concordancia de género aunque los errores se observaron en muy pocas ocasiones (p.e. *una pájaro*). Estos errores fueron frecuentes alrededor de los 31 meses de edad siendo hasta los tres años cuando desaparecieron por completo.

En estudios sobre la adquisición del inglés se ha mostrado que los errores prácticamente desaparecen alrededor de los 18 meses (Abu-Akel, Bailey y Thum, 2004). El que los errores del inglés desaparezcan antes que en el español puede deberse a que en inglés no existe concordancia de género ni número y la adquisición se reduce a menor variedad de artículos que en el español. Los autores mencionados encontraron que aunque la mayoría de los errores en la producción de artículos en inglés desaparecen alrededor de los 18 meses, existen etapas en las que aumentan. A los 36 meses, los errores de omisión aumentan para decrecer en etapas posteriores. Este aumento se observa en la mayoría de los niños, posiblemente como un momento clave del aprendizaje. A esta edad, los niños emplean los determinantes apropiados en un 90% de los contextos.

En estudios tanto longitudinales como transversales sobre la adquisición del español, distintos investigadores han coincidido en

---

<sup>1</sup> Datos provenientes de un trabajo longitudinal sobre la adquisición del español de un individuo.

que el niño domina el uso del artículo entre los 25 y los 39 meses de edad (González, 1970; Soler, 1984; Pérez-Pereira, 1991). Este dominio se refiere básicamente a la ausencia de errores de género y/o número y al uso sistemático tanto del definido como del indefinido (Kwaal *et al.*, 1988). Soler (1984) sugirió que los niños alrededor de los 36 meses tienden a nombrar las entidades que se les presentan, acompañadas o no de un artículo.

### **1.3. El artículo más frecuente y el género**

Una forma poco habitual para hablar sobre la frecuencia de uso del género en artículos es a través de la evidencia obtenida en estudios experimentales. Por medio de estudios que utilizan modelos conexionistas se han podido reproducir patrones de comportamiento, similares a los patrones de desarrollo del lenguaje infantil. El modelo conexionista reproduce patrones complejos y dinámicos de comportamiento, al utilizar mecanismos y reglas de aprendizaje similares a los que utiliza un aprendiz del lenguaje. Smith *et al.* (2003) reprodujeron un modelo conexionista para analizar la adquisición y asignación de la concordancia del género en español, en frases con un determinante y un sustantivo (se emplearon sustantivos inventados). Se investigó cómo influyen las claves fonológicas en la producción de formas masculinas de un artículo, cuando un sustantivo no tiene una clara transparencia de género.

Según estos investigadores, la asignación del género del sustantivo en español es ambigua, dado que el género no es completamente predecible a partir de la asignación semántica del

sustantivo, ni tampoco a partir del género biológico de las entidades. La concordancia del género en español no es fácilmente recuperable a partir de la semántica, de la morfología o la fonología, aunque cada una de estas áreas tiene un rol importante, sobre todo cuando se trata de formas morfo-fonológicas irregulares (como por ejemplo, los sustantivos terminados en /-e/: *coche*). La interacción entre estas áreas así como la participación de la información extra lingüística (p.e. el género natural de la entidad) ha sido hallada en otros estudios en los que se analizó la adquisición del género (Pérez-Pereira, 1991). Smith *et al.* (2003) encontraron que el sistema requiere pistas fonológicas para asignar el género a un sustantivo con terminación irregular. Los datos mostraron que el género masculino predomina en estos casos y que este hecho está relacionado con el *input*, dado que en interacciones entre padres e hijos, el uso del artículo con género masculino es más frecuente que el femenino en el habla adulta.

Varios trabajos indican que la forma masculina del artículo es la no marcada, mientras que la forma femenina es la marcada, siendo el artículo masculino el que se produce con mayor precisión por encima del artículo femenino (Pérez-Pereira, 1991). Como resultado de algunas tareas experimentales, el género masculino es asignado con mayor frecuencia a un sustantivo inventado o cuando un sustantivo es irregular (Pérez-Pereira, 1991). Esto ha dado a pensar que el artículo masculino se utiliza como la forma de base del artículo (el default) y por tanto, el que se utiliza con más frecuencia, sobre todo cuando se trata de realizar sobregeneralizaciones en formas cuya marca es poco transparente o ambigua.

En resumen, parece que la frecuencia de uso del género masculino en español predomina sobre el femenino, tanto en el *input* que el niño recibe en la relación entre padre/madre-hijo, como en los estudios experimentales. Esto sucede tanto en investigaciones de corte psicolingüístico, como en modelos que simulan la producción de lenguaje, en los que se incluyen sustantivos cuya marca de género es irregular, así como sustantivos infrecuentes o inventados.

#### ***1.4. El contraste entre definido-indefinido y frase con sustantivo escueto en la adquisición***

Las investigaciones en la adquisición del lenguaje sugieren que el artículo es una partícula gramatical compleja por los diferentes niveles que representa. Uno de estos niveles es el contraste entre la definitud y la indefinitud del artículo. Por esa razón es habitual encontrar estudios que comparan el uso del artículo definido con el indefinido.

Diferentes investigaciones que analizan el uso del artículo antes de los 5 años han encontrado que existen tendencias sobre la aparición temprana de frases que contienen artículo indefinido en inglés (Abu-Akel, Bailey y Thum, 2004; Kemp, Lieven y Tomasello, 2005) y en español (Soto, 2003; Hernández Pina, 1984).

Abu-Akel, Bailey y Thum (2004) mostraron que en niños muy pequeños de habla inglesa entre los 18 y 24 meses de edad, la tendencia favorece el uso de frases con artículo indefinido en un contexto espontáneo. También observaron que el indefinido es más frecuente cuando la LME (Longitud Media de Emisión) está entre una media de 1.5 y 2. Estos investigadores sugieren que la

adquisición debe analizarse a la luz de una teoría de pasos graduales, en la que el sistema de adquisición de los determinantes no es un fenómeno de todo o nada, sino que el conocimiento se incrementa gradualmente y se manifiesta de forma distinta antes y después de los 3 años de edad.

Aunque el objetivo del estudio no era analizar la frecuencia del definido *versus* el indefinido, Bassano, Maillochon y Mottet (2008) encontraron que a la edad de 1;8, los niños monolingües hablantes del francés utilizaban la misma proporción de artículos definidos e indefinidos, junto con otros tipos de determinantes. A los 2;6, los niños utilizaban más artículos indefinidos (47.8%) que definidos (38.8%), mientras que el grupo de los niños 3;3 también produjo más artículos indefinidos (36.5%) que definidos (31.4%).

Por otro lado, Soler (1984) reporta que en español, el definido es más frecuente que el indefinido a los tres años de edad, mientras que a los 4 años esta frecuencia se invierte. Finalmente, hacia los 5 años, los participantes de su estudio emplean el artículo definido y el indefinido sin preferencia alguna.

Hernández-Pina (1984) también encuentra que el artículo definido parece adquirirse primero, pero indica que la frecuencia del indefinido es mayor cuando se trata de formas singulares. No obstante, Hernández-Pina observó que no es sino hasta etapas más avanzadas, cerca de los 3 años, cuando el niño comienza a incluir otras formas, como el artículo en plural o las formas amalgamas como *al* o *del*.

En el español de México también se encontró que el artículo indefinido se utiliza a más del doble que el definido en muestras espontáneas del lenguaje (Soto, 2003). En una muestra transversal con niños entre los 28 y 36 meses de edad, la autora observó que

*un* es el artículo más recurrente entre los indefinidos, mientras que las formas singulares, *el* y *la*, son las más frecuentes entre los definidos. Soto halló una correlación significativa entre el tipo de artículo y la Longitud Media de Emisión (LME). El artículo indefinido singular apareció cuando la LME de los niños era de 1.1, mientras que el artículo definido singular apareció cuando la LME de los niños era de 1.3. La aparición de los plurales tanto en definido como en indefinido fue muy escasa. Esta autora también encontró una correlación entre el lenguaje directivo de los adultos que interactúan con el niño, el que parece favorecer el uso del indefinido. Los resultados a favor de la frecuencia de artículos indefinidos coinciden con otros trabajos sobre la adquisición del español donde se ha encontrado variabilidad en el uso del contraste definido/indefinido, pero con una tendencia mayor al uso del indefinido singular masculino (Pérez-Pereira, 1991; Mariscal, 1998).

Como puede apreciarse, los datos sobre las preferencias de uso tienden a favorecer al indefinido en el inglés, el francés, el español de España y el español de México en hablantes menores de tres años. Por lo menos en el francés se reporta que a los 4 años el uso se invierte, mientras que a los 5 años el uso parece no marcar preferencia alguna.

La ausencia del artículo ha sido comúnmente considerada como la ausencia de una forma vocálica y no como un verdadero sustantivo escueto, (una forma gramatical con uso específico). Mariscal (1998) mostró que algunos participantes de habla hispana no emplearon artículo antes del sustantivo, ni siquiera como una forma vocálica (protoartículo). La autora sugirió que el período de uso de formas vocálicas no está presente en todos los niños. Algunos usaron los sustantivos sin determinantes, lo que puede ser

interpretado como una manifestación de las diferencias individuales del desarrollo, ya que no todos los niños atraviesan por las mismas etapas de adquisición del artículo.

Guasti, Lange, Gavarró y Caprin (2004) encontraron que el uso del sustantivo escueto en catalán e italiano era atribuible a la influencia del *input*. Entre el 21% y el 24% de los sustantivos comunes empleados en el habla del adulto no llevaban artículo, siendo éstas emisiones gramaticales. Un porcentaje muy similar (30%) de sustantivos escuetos fue encontrado por Bassano, Maillochon y Mottet, (2008) en el habla adulta del francés. En otras lenguas Guasti, Lange, Gavarró y Caprin (2004) encontraron emisiones agramaticales con omisión de artículo, aunque con un porcentaje muy bajo (1% en catalán y 2% en italiano).

En un estudio longitudinal de un solo caso sobre la adquisición del español se mostró que entre los 19 y los 26 meses de edad se producían diferentes tipos de frases nominales (López Ornat, 1997). La mayoría de las frases producidas sólo contenían un sustantivo escueto, frases a las que se les asignó una representación pre-gramatical, lo que indica que la ausencia del artículo se interpretó como una omisión de un uso necesario. Durante este período, la niña también utilizó una vocal (vS), como una forma prefijada al sustantivo y sólo eventualmente producía un artículo modificando al sustantivo (detS).

La misma autora realizó un estudio transversal con participantes entre 19 y 26 meses de edad, período en el que se observó un uso inconsistente de los tres tipos de representaciones de frase nominal. El 30% de los participantes en el estudio sólo produjeron un tipo de representación, la omisión del artículo, mientras que el resto produjo dos o tres tipos de representaciones.



La variabilidad gramatical no fue dependiente de la edad de los niños sino de su nivel lingüístico (López Ornat, 2003).

Según Miller y Schmitt (2004), alrededor de los 4 años, los niños pueden entender las propiedades de los sustantivos escuetos en singular, así como la ambigüedad de los sustantivos indefinidos singulares mediante tareas de comprensión, de tal manera que el trato que le dan a los singulares escuetos y a los singulares indefinidos es diferente.

A excepción del último estudio, los anteriores coinciden en que el sustantivo escueto no es considerado como tal, sino como la ausencia de una forma vocálica que precede al sustantivo. De esta manera, el sustantivo escueto no se toma como un tipo de construcción que puede competir con las que llevan un artículo definido o indefinido. Esto quiere decir que para la mayoría de los autores, la ausencia del artículo no implica una función en la frase nominal, sino sólo una representación fonológica que se adjunta al sustantivo, cuyo peso fonológico determina la aparición del artículo. En el presente trabajo daré datos que permiten ver al sustantivo escueto como una construcción que se adquiere en forma gradual según se van reconociendo las funciones específicas que la caracterizan.

### ***1.5. Modelos que explican la adquisición/aparición del artículo***

En las investigaciones especializadas sobre la adquisición temprana del artículo han resaltado algunos modelos teóricos con los que se explica por qué el artículo aparece a una edad temprana y por qué el niño favorece el uso del artículo definido o indefinido.

### **1.5.1. Estudios de corte fonológico**

La prosodia se ha considerado como un factor determinante en la adquisición de distintos morfemas y palabras, de manera particular en el artículo (Lleó y Demuth, 1999). Se ha dicho que las primeras formas gramaticales que aparecen en el lenguaje infantil tienen una posición prosódica privilegiada. Aquellas formas que por alguna razón no son prosodificadas, entonces se omiten (Demuth y Tremblay, 2008). El artículo, al ser una partícula fonológicamente débil se integra prosódicamente con la palabra bi o trisilábica subsecuente que generalmente tiene acento en la penúltima sílaba. Esta incorporación a la siguiente palabra, explican, da lugar a una mayor producción de artículos (Guasti, Lange, Gavarró y Caprin, 2004). Se ha dicho que ésta es la situación fonológica del artículo en lenguas como el inglés, el alemán, el francés y el español, entre otras (Demuth y Tremblay, 2008). Sin embargo, en italiano se ha puesto en duda la hipótesis sobre la incorporación trocaica, puesto que en esta lengua no existe una alternancia de sílabas débiles y fuertes, como se ve en el inglés, donde inicialmente se planteó esta hipótesis. En cambio, se sugiere que la aparición del artículo se debe a su posición en la emisión (Caprin y Guasti, 2009). Si el artículo puede integrarse a la palabra subsecuente, el artículo se producirá, pero si esto no sucede, entonces se omitirá. Para Lleó y Demuth (1999), la aparición temprana del artículo en español es el resultado de su *estatus* prosódico que lo hace funcionar como un proclítico, al ser generalmente una sílaba sin acento que precede al sustantivo.

Como puede verse, la acentuación prosódica tiende a ser un factor al que se recurre para explicar cómo se adquiere el artículo,

principalmente en etapas tempranas. Su poco peso fonológico lo sitúa como un elemento que requiere de su integración con el sustantivo, forma con mayor peso fonológico dentro de la frase nominal. Además, la variación sintáctica y semántica de los sustantivos tiene un papel relevante que interactúa con la prosodia (Bassano, 2000; Bassano, Maillochon y Mottet, 2008).

### **1.5.2. Estudios de corte sintáctico**

Otro factor que se ha empleado para explicar la adquisición del artículo es el gramatical. Se ha considerado que existen diferentes representaciones gramaticales en la frase donde se emplea el artículo. La representación en la que aparece el sustantivo escueto se considera la más primitiva, seguida por otra representación compuesta por una forma transicional basada en un prefijo vocálico unido al sustantivo. Finalmente la representación más elaborada es la que lleva un determinante unido al sustantivo (López Ornat, 2003). El uso de estas representaciones depende de la longitud media de emisión (LME) que se ha tomado como un punto de referencia fundamental que permite explicar la variabilidad en el uso. Con base en la LME esta autora identificó a aquellos niños que tenían un nivel más bajo (entre 1.6 y 2.2) de los que tenían un nivel más alto de producción de sílabas (arriba de 2.3). Los del nivel más bajo no usaban más de una representación, mientras que los de nivel más alto usaban dos o más representaciones de la frase nominal. También se observó que los niños con un nivel más bajo de producción de morfemas (entre 1.0 y 1.2) fueron aquellos que se correlacionaron con un solo tipo de frase, la primitiva, mientras que los de nivel más alto (arriba de 1.3) se correlacionaron con la

emisión de dos o tres tipos de representación gramatical. En este estudio se concluyó que existe una combinación del desarrollo articulatorio y del conocimiento gramatical que se refleja en el crecimiento de la frase nominal. La variabilidad gramatical antes de los dos años se corresponde con una etapa de transición en el período de adquisición gramatical.

Esta variabilidad gramatical también ha sido observada entre los 18 y los 61 meses de edad. Desde una teoría basada en pasos graduales en la adquisición del lenguaje se ha explicado que la variabilidad se debe a las diferencias individuales de los niños (Abu-Akel, Bailey y Thum, 2004). Cada individuo muestra un proceso diferente tanto en el uso como en la omisión de artículos, lo que indica que hay fluctuaciones individuales en el desarrollo de esta categoría, al menos durante los primeros dos años de la adquisición. Advirtieron que aunque existen diferencias individuales y que la adquisición no es homogénea hay momentos de confluencia, de donde pueden obtenerse patrones claros del desarrollo en ciertas etapas.

Abu-Akel, Bailey y Thum (2004) también sugirieron que la representación sintáctica abstracta del artículo se adquiere muy rápidamente, dado que se observaron muy pocos casos de agramaticalidad. La representación sintáctica abstracta se basa en la noción de que para que exista una frase nominal debe haber un determinante, pues éste es la cabeza de la estructura. No obstante, señalaron que esta representación no debe tomarse a partir del modelo adulto, sino como una representación que se adquiere en pasos graduales. Esta representación termina por dominarse en tres estadios del desarrollo.

Un trabajo de corte funcionalista que apoya la misma línea sobre la adquisición temprana de una representación abstracta (Bassano, Maillochon y Mottet, 2008), señaló que alrededor de los 2;6, muchos niños utilizan los determinantes como si fuera una categoría parecida a la que tiene el adulto, pues los determinantes se utilizaron en un 95% de los contextos obligatorios, con muy poca variabilidad observada.

A partir del modelo “basado en el ítem” (*item-based model*), varios investigadores han sugerido que los niños entre los 2 y los 6 años de edad construyen la categoría del determinante con base en ítems léxicos individuales y que se requieren varios años de experiencia para poder adquirir una representación abstracta (Kemp, Lieven y Tomasello, 2005; Savage, Lieven, Theakston y Tomasello, 2003). En una tarea experimental y desde una perspectiva funcionalista, Kemp *et al.* (2005) encontraron que a muy temprana edad, los niños dan muestras de ser sensibles a la manera en que los determinantes se combinan con otras palabras. Sin embargo, esto no indica que los niños pequeños tengan una categoría gramatical abstracta. Para poder poseerla, sugieren que deben tener la habilidad de combinar un determinante con cualquier palabra, inclusive una palabra inventada. Tomasello (1992) ha sugerido que los niños construyen una categoría basada en un solo ejemplar, la que se elabora gradualmente.

Kemp *et al.* (2005) mostraron que los niños entre los 2 y los 6 años de edad usan con mayor frecuencia las construcciones con artículo indefinido en un contexto experimental (a diferencia de Abu-Akel, Bailey y Thum (2004) quienes lo encontraron en un contexto de habla espontánea). El artículo indefinido parece tener un rol privilegiado, como categoría gramatical, para comprender el uso del

determinante en diferentes contextos. A los tres años de edad, los niños pueden crear combinaciones nuevas de determinante + sustantivo, donde el artículo indefinido “a” (en inglés)/*un* es el más frecuente. Entre los 3 y los 4 años de edad, el niño puede usar una mayor variedad de determinantes en forma productiva. La creatividad de los niños para realizar nuevas combinaciones es considerada por los autores como una forma de conocimiento abstracto de la categoría del determinante. Sin embargo, a esta edad, el uso de los determinantes no es pragmáticamente correcto, pues frecuentemente emplean, por ejemplo, un definido en lugar de un indefinido con un sustantivo de primera mención.

### **1.5.3. Estudios de corte semántico**

Mediante una hipótesis léxica se ha explicado que el uso de los determinantes está influido por las propiedades semánticas y léxicas de los sustantivos, tal como la animicidad. Bassano, Maillochon y Mottet (2008) encontraron un efecto significativo entre la omisión de artículos y los sustantivos animados en francés, mientras que el uso de los determinantes fue más frecuente cuando se trataba de sustantivos inanimados. Este resultado sugirió que los sustantivos inanimados, especialmente los objetos concretos, podrían ser los mejores candidatos para estimular el uso del determinante, especialmente cuando los niños tienen más de 2;6.

También en el portugués brasileño se describió un contraste interesante entre las frases con artículo y las frases con sustantivo escueto. Los niños entre los 3 y los 5 años de edad se encuentran en proceso de diferenciación semántica entre ambos tipos de frases. Las frases que llevan artículo admiten tanto una lectura

genérica como una no genérica. Para poder distinguir las se requieren de varios factores pragmáticos, contextuales y léxicos. Uno de los factores léxicos primordiales para desambiguar estas frases con artículo es la pluralidad. Mientras que los niños de 5 años ya son sensibles al contraste entre sustantivos escuetos plurales y singulares, los niños de 3 años todavía no logran hacer claramente tal distinción (Augusto, 2007).

Sólo un estudio ha explorado la interpretación de la función genérica del artículo definido en plural en español, mas no se analizó la producción de esta función (Pérez-Leroux, Munn, Schmitt y Delrish, 2004). En este estudio se compararon niños de habla inglesa con niños de habla española. Se utilizaron solamente sustantivos en plural acompañados de un artículo definido o sin artículo (sustantivo escueto). Ambos grupos tuvieron una proporción similar de respuestas correctas. El 70% de las respuestas fueron interpretadas correctamente con una función genérica cuando los sustantivos presentados eran escuetos. En el caso de la interpretación de los definidos, la lectura de "tipo" es una de las interpretaciones más comunes. Los niños de habla española mostraron preferencia del 100% para una lectura genérica del definido.

Para el caso de los niños de habla hispana se encontró una alta sensibilidad al efecto del tiempo verbal. Cuando los niños contestaban preguntas que eran planteadas en tiempo presente, la interpretación genérica sucedía con más frecuencia (60%-70%) que cuando se planteaban en pretérito (40-50%).

Hasta la fecha no se ha encontrado otro estudio sobre la adquisición del español que haya abordado el tema de las funciones semánticas en relación con el uso de los artículos. No obstante, en

el campo de los trastornos de lenguaje se ha señalado que un alto porcentaje de esta población manifiesta dificultades gramaticales asociadas a problemas léxico-semánticos (Bishop *et.al.*, 2000 y Bishop, 2004), dificultades semánticas expresadas de diferente forma (Conti-Ramsden y Botting, 1999; Botting y Adams, 2005) y dificultades para detectar los rasgos semánticos de verbos y sustantivos (Alt, Plante y Creusere, 2005). Sobre este tema se hablará en la sección de trastornos de lenguaje.

#### **1.5.4. Estudios de corte pragmático**

Varios trabajos hechos en otras lenguas han considerado que la pragmática es un factor requerido para adquirir el artículo (Karmiloff-Smith, 1985; Maratsos, 1974; Power y Dal Martello, 1986). Basados en estudios cognoscitivos de corte piagetiano, estos autores analizaron el uso del artículo y concluyeron que los errores cometidos en el empleo del artículo definido se debe a las diferentes etapas que atraviesa el desarrollo cognoscitivo del niño, en las que la teoría de la mente es central para explicar el egocentrismo. Se argumentó que el egocentrismo es la causa de que se sobregeneralice el uso del artículo definido, en contextos donde debería emplearse el indefinido. Esto se debe a que en la etapa del egocentrismo, el niño no ha desarrollado la habilidad de considerar el punto de vista del otro (del oyente) y por tanto, sólo toma en cuenta su propia perspectiva y la considera como la única (“primer orden” de una teoría de la mente). El niño alrededor de los 4 años no se da cuenta de que la prominencia que él le da a un referente puede no ser compartida por su interlocutor. No es sino entre los 5 y los 7 años cuando el niño puede desarrollar un “segundo orden” de



la teoría de la mente, en el que el niño tiene ya la habilidad de comprender las creencias de los otros y considerar su punto de vista (Sullivan, Zaitchik y Tager-Flusberg, 1994). Bajo una teoría de la mente o egocentrista se sugiere que los errores que cometen los niños con el artículo definido, no son de origen lingüístico sino de origen pragmático.

El estudio de Rozendaal y Baker (2008) analiza cómo se seleccionan los artículos por medio de la influencia de factores pragmáticos tales como la especificidad del referente, su conocimiento previo en el contexto y el conocimiento compartido entre el hablante y el oyente. En este trabajo se describe la interacción entre la pragmática del referente y los artículos definidos, indefinidos y demostrativos, en niños entre los dos y los tres años de edad que hablan holandés, francés e inglés. Los factores pragmáticos a los que se requieren son la especificidad del referente, su *estatus* en el contexto es decir, si es nuevo o si ha sido previamente presentado en el contexto de habla. La elección del determinante depende también de un tercer factor al que llaman conocimiento compartido que en este caso puede referirse a que el referente existe físicamente en el contexto de la conversación o bien, que ha sido previamente mencionado en el contexto y por tanto es conocido de manera compartida entre el hablante y el oyente. Otra forma de hablar sobre el conocimiento compartido es cuando el hablante y el oyente comparten el conocimiento sobre el mundo. En esta investigación se menciona que la distinción entre un referente específico o inespecífico sucede entre los dos y los tres años de edad. También se habla de que el niño de dos años es capaz de distinguir entre referentes nuevos o dados previamente en el contexto de habla; esta distinción se hace evidente mediante la

selección de formas lingüísticas, como es el caso de determinantes indefinidos y definidos. Se ha visto en éste y otros estudios que el conocimiento compartido es uno de los factores que más tardan en adquirirse. Esto sucede en edades más avanzadas, entre los 6 y los 7 años de edad.

### **1.5.5. Temas por indagar en la adquisición del artículo en el lenguaje infantil**

La mayoría de los estudios que analizan el momento de emergencia del artículo se enfocan principalmente en el uso de los niños menores de 36 meses de edad. Hay una notable tendencia a resaltar que las producciones infantiles muestran escasos errores de concordancia entre los elementos de la frase nominal. Aunque en otras lenguas se ha mencionado que los niños producen errores semánticos y pragmáticos no existe ningún estudio hasta la fecha que haya abordado esta problemática en niños hispanohablantes de edad escolar en los que se podría encontrar este tipo de errores. Una zona que no se ha explorado suficientemente es la que tiene que ver con el contraste entre definidos, indefinidos y escuetos en relación con las funciones semánticas con que cumple cada una de estas formas de marcación.

#### **1.5.5.1. Contraste del escueto con los artículos definido e indefinido**

También se habla acerca del uso del artículo definido e indefinido, aunque no llama la atención que en los trabajos previos no se haya

realizado un contraste sistemático de ambos tipos de artículos con el sustantivo escueto, como otra forma de frase nominal que puede compararse tanto en estructura como en significado. De hecho, son muy pocos los trabajos que abordan el tema del sustantivo escueto y cuando se hace referencia a este tema se aborda de una manera aislada y no en contraste con ambos artículos. En muchas ocasiones, al sustantivo escueto se le considera como una omisión del artículo dentro de la frase nominal. Aunque esto es cierto en muchos casos, especialmente cuando el niño comienza con sus primeras combinaciones sintácticas, al sustantivo escueto no se le mira como un tipo de estructura gramatical que en muchos contextos es obligatorio. Si se parte de la idea de que la frase con sustantivo escueto es una estructura gramatical comparable con la estructura donde se presentan los artículos definido e indefinido, entonces se justifica su análisis y contraste.

#### **1.5.5.2. Análisis semántico del uso del artículo**

Por otro lado, se han planteado varias explicaciones basadas en teorías en su mayoría fonológicas y sintácticas que argumentan la aparición de uno u otro artículo, pero el acercamiento semántico es prácticamente nulo como modelo explicativo en la adquisición. Si en el modelo adulto se ha podido establecer una relación sistemática entre las funciones semánticas del sustantivo en la frase nominal y el uso del artículo, es necesario indagar cómo se aprenden estas funciones entre los 4 y los 8 años de edad, un período crítico en el aprendizaje de dichas funciones.

## **1.6. Resumen**

En esta sección se explicó que tanto en estudios longitudinales como transversales, la emergencia del artículo sucede entre los 16 y los 18 meses de edad, cuando principalmente se observa el uso de artículos en singular. No obstante, el dominio de uso de los artículos puede observarse entre los 24 y los 30 meses de edad, etapa en la que aparece la serie completa de artículos y la casi total desaparición de errores de concordancia. En estos estudios basados en muestras espontáneas y otros que emplean modelos en los que se simula la adquisición del artículo es notable encontrar que la producción del artículo masculino es el más frecuente.

Varios son los modelos que explican la adquisición del artículo. Los estudios de corte fonológico y los de corte sintáctico son los que más predominan para explicar su adquisición. En estos modelos se explica que el poco peso fonológico del artículo, aunado al lugar que ocupa frente al sustantivo, hacen que el artículo se integre fonológicamente con el sustantivo, a manera de proclítico, facilitando así su aparición.

Algunas teorías de corte sintáctico que señalan diversas etapas de representación gramatical por las que atraviesa el artículo hablan también de variaciones fonológicas. De hecho, la omisión del artículo se considera como una forma primitiva pues por un lado, se interpreta como que el niño no utiliza todavía la forma fonológica más básica del artículo. Por otro, la omisión del artículo no se considera como otra representación gramatical en la que la omisión del artículo puede ser necesaria en casos donde el sustantivo lleva a cabo otras funciones semánticas.

Otros estudios también de corte gramatical han atinado en señalar que la representación gramatical se adquiere gradualmente, dependiendo en parte, del promedio de palabras en una emisión. El incremento de estas emisiones se basa a su vez en el desarrollo del conocimiento gramatical. En estos estudios se ha sugerido que la representación sintáctica abstracta toma tiempo en el que el niño adquiere experiencia con los ítemes léxicos individuales y las construcciones donde éstos aparecen. Puede hablarse de una representación sintáctica abstracta del artículo, cuando el niño entre los tres y los 4 años de edad puede hacer combinaciones productivas del artículo con diferentes sustantivos.

Muy pocos estudios han considerado a la pragmática y a la semántica para analizar el uso del artículo. En otras lenguas se ha mostrado cómo el niño sobregeneraliza el empleo de algún artículo en particular, en contextos donde no se espera su uso. Los estudios de corte pragmático han sugerido que los errores observados no tienen un origen lingüístico, puesto que los niños entre los 4 y los 7 años apenas comienzan a desarrollar una teoría de la mente en la que empieza a tener lugar el punto de vista de otra persona. Con ello, el uso del artículo se vuelve más pertinente.

Los estudios que hablan de la semántica del artículo son muy escasos y se han efectuado en otras lenguas distintas al español. Algunos han sugerido que la animicidad del sustantivo, por ejemplo, puede determinar la presencia de determinado artículo.

Queda por estudiar cómo se produce el artículo en grupos de niños mayores de 36 meses, cómo compite el uso del sustantivo escueto con el artículo definido y el indefinido viendo al escueto como una forma que desempeña una función específica dentro de

la frase. Por último, falta también analizar cómo influye la función semántica de un sustantivo en la elección de un artículo (o su ausencia) dentro de la frase nominal. Al estudio de esos temas pendientes se dedica el presente trabajo.

## **CAPÍTULO 2**

### **2. El artículo en español. Su descripción**

#### **2.1. El contraste entre el artículo definido y el indefinido. La visión de la lingüística descriptiva**

La descripción sobre la existencia y función de los artículos ha sido tema durante muchos años. Entre los siglos XVIII y hasta mediados del siglo XX, una buena parte de la discusión sobre la función de los artículos se centró en analizar si el indefinido podía compararse con el definido, dado que algunos lingüistas no consideraban al indefinido como un artículo. Mientras que al indefinido se le consideró como una derivación de un marcador numeral (*ūnus, ūna, ūnum*), al definido se le consideró como un marcador proveniente del demostrativo (*ille, illa, illud*) (Bello, 1982). Él señaló que la diferencia entre el demostrativo y el definido era mínima. Mientras que el demostrativo señala la cercanía o la distancia con el referente, el definido sólo muestra una relación baja con este mismo punto.

Las diferencias de origen de ambos artículos causó escepticismo sobre la necesidad de compararlos, pues no se veía la oposición entre ellos (Lapesa, 1975) o posiblemente, el contraste era tan evidente que no se veía mayor interés para compararlos.

#### **2.2. Clasificación de los artículos en español**

Desde el siglo XVIII y hasta principios del siglo XX, la Real Academia Española (RAE) definió al artículo como una parte de la

oración que se antepone al nombre. Básicamente, la función que se le ha atribuido al artículo es la de indicar el género y número (RAE, 1884). Sin embargo, la RAE de entonces señalaba que el artículo indefinido o indeterminado marca género y número con más ambigüedad que el definido o determinado y que la declinación del artículo determinado sirve de pauta para la declinación del indeterminado. Desde este punto de vista, el determinado es la base del sistema.

En el esbozo de la RAE (1973) se indica que el artículo señala el género de un sustantivo en el contexto, asemejándose a un adjetivo, aunque la adjetivización no es en sí un atributo del artículo, sino del sustantivo que el artículo representa. El artículo tiene una capacidad deíctica y anafórica. A excepción de su función genérica (*Las verdades amargan*), el artículo es principalmente determinativo (p. 214). Por otro lado, el artículo indeterminado o indefinido también es percibido con una función adjetiva, pero se contrapone al artículo determinado, a partir de ciertos contrastes semánticos y sintácticos (*a un lado, al lado*). Es interesante que en el esbozo de la RAE (1973) ya se menciona la oposición del artículo indeterminado o indefinido a la falta de artículo (*la noche, una noche, de noche*, p. 230). También se habla acerca de los cambios de categoría gramatical que experimenta el indefinido (p.e. como pronombre personal indefinido: *persiguen a uno*, -a cierto hombre indefinido-) y se reitera su origen numeral, a diferencia del artículo definido, de origen demostrativo (p.237).

A continuación se presenta una tabla que resume los artículos que existen en el español.



**Tabla 1: Resumen de artículos en español**

	<b>Masculino singular</b>	<b>Femenino singular</b>	<b>Masculino plural</b>	<b>Masculino singular</b>	<b>Neutro</b>
<b>Artículos Definidos/ determinados</b>	El	La	Los	Las	
<b>Artículos indefinidos/ indeterminados</b>	Un	Una	Unos	Unas	
<b>Artículo neutro</b>					Lo

### **2.2.1. Características de los artículos**

La lingüística tradicional (Alarcos Llorach, 1994) habla de dos rasgos esenciales que separan al artículo indefinido del definido. El artículo definido es una unidad átona y dependiente que requiere de otras unidades en las que se apoya fónicamente como en (1):

(1) *Prefiero la camisa/prefiero la\**

El artículo indefinido es una palabra tónica, y por ello cumple un papel independiente de otros elementos dentro del enunciado como en (2) donde el definido es considerado el artículo propiamente, pero no así el indefinido:

(2) *Prefiero una camisa /prefiero una*

También se ha descrito que lo que caracteriza al artículo indefinido es designar algo no conocido o no supuesto por el oyente, o algo indiferente para el hablante. La función del artículo definido es designar algo ya sabido o su puesto por el oyente o considerado en general y no como un ser individual. Como consecuencia de estas funciones, a *el* se le llama artículo definido y a “un” se le llama artículo indefinido (Seco, 1972).

### **2.2.2. Distribución del artículo y algunas funciones**

En cuanto a su representación, el artículo varía de acuerdo al género y número que caracterizan al sustantivo. El artículo *el* se combina con el sustantivo masculino y singular, *la* con el sustantivo femenino y singular, *los* con el masculino plural y *las* con el femenino plural.

El género y el número también son útiles para diferenciar a los sustantivos que no tienen género o número marcado como en (3):

- (3) a. *el martes vs. los martes*
- b. *la cantante vs. el cantante*  
          o los homónimos
- c. *el frente vs. la frente* (Leonetti, 1999).

Existen algunos casos especiales como los sustantivos femeninos que empiezan por /á/, que se acompañan por *el* como un recurso de ajuste fonológico:

- (4) ***el águila***

Si entre el artículo y este tipo de sustantivo femenino aparece otra unidad, entonces se utiliza el artículo *la* respetando el género del sustantivo:

(5) ***la presente acta***

Lo mismo sucede cuando este sustantivo se utiliza en plural:

(6) ***las águilas***

El artículo también puede acompañar otras palabras que no son sustantivos:

(7) ***el grande***

Cuando se sobreentiende un sustantivo eliminado, el adjetivo se sustantiviza gracias a la presencia del artículo<sup>2</sup>. Este papel sustantivador que tiene el artículo definido lo diferencia funcionalmente del artículo indefinido.

Con una función sustantivadora, se habla del artículo neutro *lo*. Es neutro porque no se asocia al género de ningún sustantivo y por esa razón puede aparecer indistintamente con una unidad femenina o masculina:

(8) a. ***lo grande***

b. ***Mira lo guapa que es esta chica***

---

<sup>2</sup> En este ejemplo se sobreentiende el sustantivo. Sin embargo, puede modificar otras entidades p.e. El dónde, el cuando, lo interesante.

Al hablar del artículo se habla también de los sustantivos. Entre éstos, los *nombres propios* designan objetos únicos:

(9) *el sol*

o únicos en una situación de habla:

(10) *Juan*

Estos nombres etiquetan a los objetos que son inconfundibles para los interlocutores. Otros ejemplos de entidades inconfundibles son nombres de calles:

(11) *La calle de la Independencia*

Semanas, años y meses:

(12) *el martes*

Sustantivos de relaciones familiares:

(13) *el abuelo*

Títulos personales:

(14) *el profesor Gómez* (Butt y Benjamin, 2004).

Alarcos Llorach (1994) habla también del comportamiento particular del artículo con respecto a los nombres propios. Señala que el artículo tiene una alternancia libre. Esto quiere decir que el artículo puede presentarse o ausentarse sin restricción, aunque siempre cumple con la función de identificar al objeto:

(15) *China-la China*

Con respecto a los nombres comunes, la presencia del artículo cumple la función de identificar al nombre y lo convierte en

una entidad único (la niña). La ausencia del artículo antes de un sustantivo tiene la función de clasificar y designa por tanto, una clase de objetos. Esto indica que el artículo transforma al sustantivo clasificador en un sustantivo identificador.

También se ha hablado de la función del artículo definido antes de los sustantivos genéricos. Generalmente se trata de sustantivos que son considerados abstractos y que se refieren a un concepto en general:

(16) la democracia

Nombres de colores:

(17) el azul

Enfermedades:

(18) la diabetes

Sustancias en general:

(19) la sangre

Sustantivos contables que se refieren a todos los miembros de una clase:

(20) Los belgas

Este uso se aplica especialmente cuando el sustantivo es el sujeto del verbo:

(21) No me gusta la manzanilla

Sin embargo, si el sustantivo genérico es el objeto del verbo, el artículo puede omitirse:

(22) Ellos comen cerezas (Butt y Benjamin, 2004).

Alarcos Llorach (1994) señala que el numeral *uno* es un cuantificador que no debe distinguirse del artículo indefinido *un*. Describe que la función de esta palabra es referirse a una unidad y dado que no tiene acento, no es una palabra independiente. Habla de esta palabra como un morfema que tiene variación de género y número:

(23) **Un** libro, **una** mesa, **unos** libros, **unas** mesas

Como Alarcos Llorach no distingue entre *uno* y *un*, señala que *uno* puede funcionar como un sustantivo que no requiere artículo:

(24) **Uno** ya está cansado de promesas

También para marcar la indeterminación del sujeto que aparece junto a verbos pronominales:

(25) Siempre se arrepiente **uno** tarde

Para singularizar una entidad:

(26) ladra **un** perro

Para singularizar una variedad de una entidad:

(27) Aquí se respira un aire purísimo

Para designar una cantidad aproximada:

(28) Habría **unos** 200 espectadores

Para enfatizar una entidad:

(29) ¡Hace **un** viento...!

Otras funciones del artículo indefinido son marcar un sustantivo que se ha vuelto específico al haber sido modificado por una cláusula, frase o adjetivo:

(30) *Era **un** hombre de costumbres cuidadosas*

Cuando se distingue un sustantivo de un adjetivo:

(31) *Juan es cobarde/Juan es **un** cobarde*

Cuando se quiere dar un juicio negativo:

(32) *Es **un** avaro*

El artículo indefinido plural tiene otras funciones adicionales como marcar proximidad:

(33) *El terremoto duró **unos** 25 segundos*

O para marcar la noción de una cantidad aproximada o un conjunto:

(34) *En **unas** horas vuelve a casa*

Para hablar de un par cuando el sustantivo denota una entidad simétrica:

(35) ***unos** pantalones (Butt y Benjamin, 2004).*

### **2.2.3. La actualización**

Un tema importante en el ámbito del artículo es el de la actualización, concepto retomado por Guillaume (1933), quien sostuvo que los artículos se eligen de acuerdo a la necesidad de

actualizar los nombres. La actualización es un acto en el que un concepto abstracto puede volverse una entidad real. Los artículos vienen a cumplir una función semántica, al intervenir en la delimitación del nombre. Por esta razón, Guillaume opina que un nombre sin artículo es una especie de “masa significativa”. Para Seco (1972), los actualizadores son los adjuntos o acompañantes más constantes de los nombres y gracias a ellos, se anuncia la presencia de los nombres y al mismo tiempo se les sustantiviza. La sola presencia de un artículo anteponiéndose cualquier palabra, aunque ésta no sea un nombre, la hace funcionar como un sustantivo. Al ser adjuntos, acomodan su forma al género y al número de los sustantivos dando lugar a la concordancia.

En esta misma línea de la actualización, Carreter (1980) señala que el nombre requiere de un elemento como el artículo determinado, un cuantificador o el morfema de plural para indicar su determinación y de esta forma actualizarlo. De esta manera, el artículo indeterminado tiene la función de singularizar (o cuantificar), mientras que el artículo determinado tiene la función de actualizar un nombre ya presentado en el contexto de habla. Por esta misma razón, el artículo indeterminado fue vinculado al concepto de la cuantificación. Su función se relacionaba más con la noción de plural, pero no se relacionaba con la función del artículo determinado, la que se ligaba a la actualización.

#### **2.2.4. El sustantivo escueto**

El esbozo de la RAE (1884) sostiene que el artículo puede omitirse y se afirmó entonces que no existe una regla fija y constante para el uso o la omisión del artículo. Gili Gaya (1973) es uno de los primeros autores en considerar la ausencia del artículo,



como otra forma de uso que alterna con el artículo determinado y el indeterminado. El autor considera que los tres usos representan tres grados distintos de determinación. El de mayor grado es el artículo determinado, que se emplea cuando la entidad a la que se refiere el sustantivo es conocida. En el segundo grado se encuentra el artículo indeterminado, usado por el hablante para referirse a cualquier individuo arbitrario. El grado de menor determinación es el artículo cero, que expresa un nombre con un sentido general o abstracto. Una idea parecida de determinación progresiva está presente también en Seco (1982).

En este trabajo, el sustantivo escueto se entiende como el nombre dentro de la frase nominal que no va acompañado de un artículo y que expresa un significado genérico. Un ejemplo de sustantivo escueto en singular y en plural se encuentra en (36) a. y b. respectivamente:

- (36) a. Aquí sólo se hornea **pan integral**  
b. Compré **ciruelas**

Bosque (1996) hace notar que la distribución del sustantivo escueto singular en español tiene restricciones sintácticas. El sustantivo escueto singular sólo puede aparecer en una posición complementaria, en predicados intencionales, en preguntas y con cierto tipo de verbos aparentemente asociados a algunas clases semánticas relacionadas con el verbo "*tener*". Esto último también ha sido afirmado en otros trabajos en los que se sostiene que ciertos ejemplos de verbos en cuyo contexto aparece el sustantivo escueto en singular son *tener, comprar, adquirir, buscar, vender, comer sacar, llevar, ser* (Butt y Benjamin, 2004; Miller y Schmitt, 2004).

En otras gramáticas se hace la observación acerca de los contextos gramaticales en los que se omite el artículo, pero no se habla en sí de la función del sustantivo escueto. Algunos ejemplos en los que se señala la omisión del artículo indefinido es cuando el sustantivo denota una cualidad personal (*es soltero*) (Butt y Benjamin, 2004).

### **2.3. Resumen**

La lingüística tradicional ha sido útil en dar una clasificación sobre los rasgos perceptuales de los artículos. Se ha dicho que los artículos definidos son unidades átonas y dependientes de otros elementos en la frase, como el sustantivo en el que se apoya. Los artículos indefinidos por su parte son unidades tónicas e independientes de los demás elementos en la frase. Ambos artículos pueden subdividirse por género y número, rasgos que determinan la clasificación clásica que se utiliza en la mayoría de las gramáticas.

Sobre los rasgos funcionales de los artículos se ha sostenido que son unidades que pueden presentarse o ausentarse sin restricción dentro de la frase nominal, siempre y cuando cumpla con la función de identificar al objeto al que se hace alusión en dicha frase.

También se ha dicho que como el artículo definido proviene de un demostrativo y el artículo indefinido de un cuantificador, las funciones de ambos son diferentes además de que no necesariamente tendrían que compararse.

Al hablarse de la ausencia del artículo, se habla del sustantivo escueto como otra forma de uso que se alterna con la

presencia del artículo definido y del indefinido. A esta ausencia también se le ha llamado artículo cero, cuya función es dar un significado abstracto a un nombre. El uso de sustantivo escueto está en función de ciertas restricciones sintácticas.

Puede verse que la clasificación tradicional del artículo se basa en estos rasgos conceptuales y funcionales en el sentido de las restricciones gramaticales. Esta clasificación al ser estática tiene ciertas limitaciones. Una limitación evidente es que el artículo no se concibe como una parte dinámica dentro de la frase nominal, lo que implica que el significado de un sustantivo en combinación con un artículo puede cambiar dependiendo de la función que reside en la frase nominal. Tampoco se establece una relación clara entre las funciones gramaticales del artículo y sus funciones semánticas, las cuales también son dinámicas. De hecho, los rasgos conceptuales y las funciones gramaticales del artículo se ven como fenómenos independientes de las funciones semánticas. En consecuencia, tampoco se considera si estas partículas pueden variar según el contexto semántico y pragmático en el que se encuentran. Es conveniente entonces aportar datos sobre cómo se emplean los artículos definidos, indefinidos y las frases con sustantivo escueto según la función semántica que se desempeña dentro de la frase nominal. Otras corrientes con una perspectiva funcionalista dan cuenta de la relación entre el uso activo y dinámico del artículo y sus funciones semánticas en la frase nominal. Sobre esta relación se habla en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO 3**

### **LA CONFIGURACIÓN DE ARTÍCULOS Y ENTIDADES**

#### **3.1. Consideraciones generales sobre la organización funcional de la entidad. La visión de la lingüística cognoscitiva**

La representación de nombres y entidades tiene una organización funcional (Langacker, 2004). A saber, la categoría del sustantivo está semánticamente definida y designa una entidad, mientras que una estructura nominal designa una instancia anclada proveniente de una identidad. Cada cláusula, más allá de tener una configuración estructural determinada contiene una función semántica que está basada en la especificidad, la instancia y el anclaje de la entidad (Langacker, 1991). Al provenir de la cultura y de la interacción social cotidiana, la entidad se constituye dinámicamente por medio de varias funciones que se traslapan entre sí. Cada función es un dominio cognoscitivo que deja ver los diferentes roles que juega la entidad, como por ejemplo en la entidad *gato*:

- (1) a. *Tiene pelaje y bigotes*
- b. *Caza roedores*
- c. *Es una mascota doméstica*

### 3.1.1. El dominio cognoscitivo

Desde un punto de vista psicológico, un dominio cognoscitivo equivale a un concepto dinámico que genera una amplia variedad de representaciones dependientes de factores también dinámicos y no fijos. Las representaciones conceptuales son objeto de una elaboración situada, es decir que dependen de un contexto específico en el que ciertas propiedades de la entidad son más relevantes en una situación determinada. Su relevancia depende de la información acerca del contexto y de la que proveen los sistemas visual, sensorio-motriz, auditivo, entre otros. Esto quiere decir que se trata de representaciones contextualizadas, puesto que los conceptos no producen la misma representación en diferentes situaciones. En cambio, un concepto produce una de varias representaciones posibles según el contexto actual de una situación. La frecuencia, el contexto y lo reciente de cierta información son otros factores que influyen en hacer accesible un concepto. La información más accesible fluctúa dinámicamente de individuo a individuo y de contexto a contexto, generando representaciones que varían considerablemente (Barasalou, 2003).

En cada dominio cognoscitivo, la entidad se perfila con un papel distinto, representado por una expresión lingüística flexible y dependiente del contexto. Es dependiente del contexto porque la expresión está ligada al acto de habla. Es flexible porque la expresión cambia, según varía la función semántica de la entidad. Por ejemplo, en la entidad *gato* tiene diferentes expresiones. En *mi gato* se perfila la posesión de la entidad mientras que en *un gato*, la expresión designa una entidad inespecífica. En estos ejemplos se

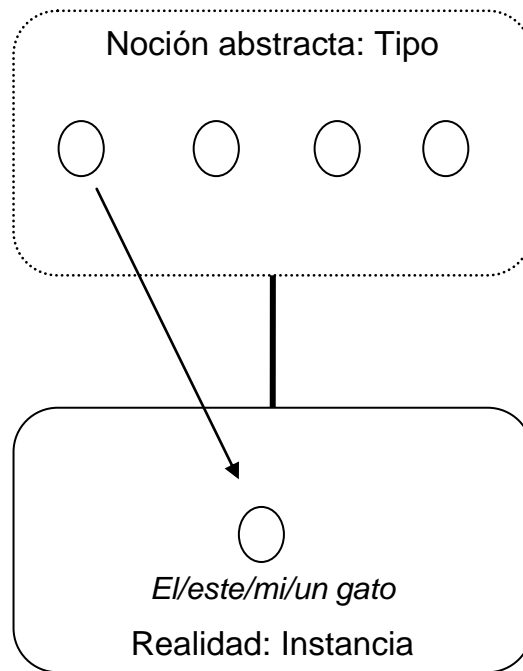
emplean marcadores gramaticales que anclan la entidad al mundo real o a una representación abstracta.

### **3.1.2. El anclaje**

Este término proveniente de la gramática cognoscitiva se emplea para indicar la relación entre una entidad y un evento de habla, sus participantes y sus esferas de conocimiento (Brisard, 2002). Los elementos de anclaje son gramaticales, generalmente explícitos y representados por un inventario limitado de formas tales como artículos, pronombres demostrativos y cuantificadores en el caso de la estructura nominal. La presencia de estos elementos hace que una entidad se convierta en una forma nominal haciendo que un tipo (abstracto) tome la forma de una instancia (anclada a la realidad).

La siguiente figura representa los conceptos anteriores:

**Figura 1: Anclaje de un tipo en una instancia**



El acto de anclar según Brisard, no se refiere a la caracterización del referente, sino a la relación que éste establece con el mundo social, físico o mental en un determinado momento del contexto. Cuando esto sucede, la estructura lingüística dirige la atención de los participantes en el contexto hacia la misma entidad, para que puedan comprender el contenido semántico de la frase. La comprensión se logra cuando existe conocimiento compartido entre los hablantes, hecho que les permite discernir cuáles son las dimensiones que están implicadas en el contexto de uso de una instancia (Langacker, 2004).

Cabe resaltar que los referentes nominales son en muchos casos abstractos. Generalmente se trata de entidades abstractas que hacen referencia a situaciones reales, como (a) expresiones genéricas, (b) preguntas, (c) negaciones, entre otras:

(2) a. *Los gatos ronronean*

- b. *¿Me prestas un coche?*
- c. *No tengo ningún gato en casa*

En estos ejemplos se muestra que las entidades son abstractas y sólo existen en un espacio mental. La entidad abstracta contrasta con la entidad real, pues esta última hace referencia al mundo físico. Un ejemplo está en (3) donde la entidad se refiere a un individuo específico e identificado por los participantes del contexto:

*(3) Mi gato Tony murió el mes pasado*

Para que la entidad sea identificada en el mundo real se requiere del conocimiento compartido entre el hablante y el oyente que activa la atención conjunta de ambos (Tomasello, 1995; 2003), también conocida como la referencia mental coordinada (Langacker, 2004). Ya desde hace muchos años, este concepto había sido introducido por Bruner, (1983) quien señaló que la atención conjunta sucede en edades muy tempranas. Se establece de muchas maneras, desde hacer contacto cara a cara a los pocos meses de nacido, pasando por vocalizaciones entre la madre y el niño, hasta el establecimiento de múltiples dinámicas de turnos de intercambio. Dicha atención conjunta tiene como fundamento un modelo psicológico de cooperación en el que el fin último es transmitir una intención comunicativa a un determinado interlocutor (Tomasello, 2008, p.72).

Al mismo tiempo se necesita de los elementos gramaticales de anclaje como la base de la comunicación y comprensión de las entidades en un momento específico de la interacción. Los tipos de



elementos de anclaje difieren, de acuerdo a cómo se establece la referencia mental coordinada entre el hablante y el oyente.

En una frase nominal, el uso de un marcador gramatical es tan necesario como el de un nominal. Ambos elementos proveen la base para interpretar la función semántica que está en juego en la construcción. No obstante, en muchas lenguas como el español, el anclaje también puede efectuarse implícitamente. El anclaje implícito se realiza cuando una instancia no se acompaña de un elemento gramatical como el artículo. La ausencia de un artículo favorece una lectura de no delimitación, de tal forma que se favorece la referencia general, la que no es compatible con aquellos contextos delimitados (Langacker, 2004).

El anclaje de la entidad y su relación con el marcador gramatical seleccionado es consecuencia también de cómo el hablante conceptualiza semánticamente la entidad a la que se refiere.

### **3.1.3. La constitución semántica de la entidad**

El comportamiento gramatical y el significado de los sustantivos pueden explicarse en parte por la constitución semántica de las entidades. Una manera de distinguirlas es caracterizándolas como entidades contables o entidades masa, una distinción que depende de cómo se perfila la entidad (Langacker, 1991; 2004). Las entidades contables nos hacen pensar en nociones discontinuas o discretas (Bosque, 1999). Tienen prototípicamente una delimitación espacial clara como *manzana* y se instancian en el espacio físico (Langacker, 1987). Una entidad abstracta como *alfabeto*, también

puede considerarse contable porque tiene una delimitación conceptual.

Las entidades masa tienen una delimitación espacial difusa como *mar*. La delimitación es difusa porque no tienen una continuidad espacial como la tienen las entidades contables. Las cualidades de *mar* no se definen por su forma o por su continuidad espacial como sucede con las entidades contables. Las propiedades de las entidades masa son cruciales para definir las pues su constitución es homogénea, o sea que todas las partículas son del mismo tipo y una porción de la entidad da cuenta de su totalidad. Esto quiere decir que si una entidad se divide en muchas porciones sigue conservando su naturaleza, de tal forma que una porción de la entidad es la instancia misma (la porción de *vino*, por más pequeña que sea sigue siendo *vino*), mientras que una porción de la entidad contable es sólo parte de la instancia.

Las entidades contables o discontinuas no pueden dividirse puesto que si se divide no conserva su naturaleza sino que se fragmenta (una parte de *silla* no es *una silla* sino sólo una parte de ésta) (Bosque, 1999). Dado que las entidades contables son heterogéneas y delimitadas, cada entidad se puede individualizar y por tanto hacer un conjunto de entidades (conjunto de *sillas*). Conceptualmente, el plural proviene de este tipo de entidades contables, razón por la que estas entidades son las que generalmente se marcan con plural y no así las entidades masa (a excepción de aquellos contextos en los que la entidad se perfila como un todo único para, por ejemplo, compararla con otra entidad similar:

(4) *Los mares del sur son más peligrosos que los del norte*

Aunque la conceptualización del plural proviene de las entidades contables es conceptualmente un tipo de masa. En el plural se perfila un todo, el conjunto donde los individuos pierden prominencia y se resalta la instancia completa. En la masa también se perfila el todo, resaltando la instancia completa. De esta manera puede apreciarse que el plural y la masa establecen una semejanza entre sí, dada la forma en que ambas se crean en el espacio mental.

Puede verse entonces que la relación entre artículos y entidades es activa y cambia según la manera en que el hablante conceptualiza a la entidad a la que se refiere. Por tanto, la estructura nominal debe verse como un proceso dinámico donde la función de la estructura tiene un peso relevante.

### **3.2. Consideraciones sintácticas sobre artículos y entidades**

La posición sintáctica del sustantivo es una consideración fundamental para que se use o no un artículo. En español ha sido ampliamente estudiado que el sustantivo en posición de sujeto requiere del uso de un artículo. Pero si este sustantivo se encuentra en posición de objeto, el artículo no siempre es necesario (Laca, 1999). Tómese el siguiente ejemplo:

- (5) a. *Compré ayer manzanas*
- b. *\*Manzanas compré ayer*

Existe una tendencia general a que el sustantivo en posición de sujeto sea acompañado por un artículo indefinido singular o plural, o por un artículo definido singular o plural:

- (6) a. *El/Los niño(s) hizo/hicieron ese dibujo*
- b. *Un/Unos niño(s) hizo/hicieron ese dibujo*

Teóricamente, es factible que aparezca cualquiera de estos artículos, lo que indica que la posición sintáctica sólo ayuda a predecir la aparición del artículo.

De la misma manera, también existe la expectativa de que el sustantivo en posición de objeto sea generalmente escueto, pero existe la posibilidad de que éste pueda ser acompañado por un artículo indefinido singular o plural o un definido singular o plural:

- (7) a. *Compré ayer manzanas*
- b. *Compré ayer una(s) manzana(s)*
- c. *Compré ayer la(s) manzana(s)*

Tanto con el sustantivo en posición de sujeto como en posición de objeto sólo es posible predecir la presencia o ausencia de un artículo, pero no así cuál será la selección específica de alguno de éstos. El problema es más complejo y se asocia necesariamente con ciertas características semánticas y pragmáticas provistas en el contexto lingüístico y de habla (Leonetti, 2003). Es por esta razón que en lugar de hacer el contraste entre la posición de sujeto y objeto, en esta tesis se atienden ciertas especificaciones semánticas que pueden ser fundamentales en la selección de determinado artículo. Por ejemplo, se atiende al hecho

de que cada sustantivo empleado en la tarea experimental (descrita posteriormente en la sección de *Metodología, tarea experimental*):

- a. sea de primera mención en el contexto;
- b. sea acompañado de un juguete que se presenta a la vista del niño y que representa al sustantivo que se quiere provocar;
- c. pertenezca a determinados temas semánticos tales como ser parte de un todo (*la cabeza*), ser rol (*el soldado*) o representar un papel genérico (*manzanas*). Estos temas son relevantes no sólo por el papel que desempeña un sustantivo en la frase, sino por el papel que juega la interacción entre el hablante y el oyente, donde el conocimiento compartido (Givón, 1984; 1998; Hawkins, 1991) que ambos ponen en juego es crucial para la selección de un artículo en el contexto de habla.

Las explicaciones sintácticas no han podido especificar el papel de la definitud y su interacción con diferentes contextos (Leonetti, 2008). A diferencia de la posición sintáctica del objeto, las particularidades semánticas y pragmáticas antes señaladas pueden predecir con mayor precisión cuál sería el artículo seleccionado y analizar el contraste entre el sustantivo escueto, la definitud y la indefinitud, uno de los temas centrales del presente trabajo.

### ***3.3. Consideraciones sobre la organización funcional de la estructura nominal***

Hablar del artículo es también hablar del nominal, pues la presencia de uno es necesaria para el otro cuando se construye la estructura

nominal en la que ambos participan activamente. El artículo por sí mismo no establece las conexiones para interpretar la frase, sino que la descripción de una entidad está determinada por las circunstancias semánticas del referente, por su función en la frase y por la pragmática del contexto en el que se genera la emisión. Al mismo tiempo, la función de la frase se pone de manifiesto a partir de la selección del artículo. Esta relación intrínseca hace que siempre se aluda a ambas partes.

Por esta razón conviene entender cómo se establece la relación entre los artículos y los nominales, una relación entre formas y funciones.

### **3.3.1. Función referencial y atributiva de la estructura nominal**

Las frases nominales pueden tener una función atributiva o referencial, una diferencia semántico-pragmática que se expresa en la construcción. Una expresión es referencial (también llamada *denotativa*) cuando se refiere a una entidad que existe en el mundo. La expresión referencial tiene como objetivo identificar una entidad. Se establece una relación entre una entidad que se tiene en mente y una anclada al mundo real. En el caso del español se requiere tanto el sustantivo común como el artículo para constituir estas expresiones referenciales. Esto indica que el sustantivo común por sí solo no puede aportar una expresión referencial, sobre todo cuando se encuentra en posición de sujeto preverbal, donde no puede funcionar como un predicado y debe aparecer acompañado de un artículo. Pero cuando se trata de una posición posverbal, el sustantivo común funciona como predicado, razón por la que puede prescindir del uso del artículo o de cualquier otro tipo de marcador

gramatical (Laca, 1999) tal como se representa en los siguientes ejemplos:

(8) *Las manzanas que compré ayer*

(9) *Ayer compré manzanas*

Por otro lado, se considera que una expresión es atributiva cuando se alude a algún atributo valorativo o estimativo de una entidad o un individuo determinado. En términos generales, el atributo predica del sujeto alguna característica logrando que se individualice en el universo del contexto. El atributo se convierte en un rasgo diferenciador que puede generarse a partir de características físicas, psíquicas o morales como en:

(10) *Ana es alta*

(11) *Antonio es inteligente*

(12) *Luis es un insensato*

Otros rasgos que también sirven como atributos son el material, la procedencia, la posesión o la pertenencia a una clase (Fernández Leborans, 1999):

(13) *La sortija es de oro*

(14) *Pedro es médico*

Normalmente el atributo aparece después de un verbo copulativo (*ser, estar, parecer*) y no puede funcionar como referencial. El atributo de caracterización puede estar representado tanto por sustantivos con ausencia del artículo, como por frases nominales indefinidas o definidas:

- (15) *Pedro es profesor*
- (16) *Ana es una secretaria*
- (17) *Antonio es el mejor profesor de la escuela*

En el primer caso (15), el atributo funciona como una etiqueta para referirse a una clase o categoría, por lo que no requiere de un artículo. En cambio en el ejemplo (16), aparece un artículo indefinido, que distingue al sujeto como ejemplar del conjunto y poseedor de las características que le son comunes a todos los individuos que pertenecen a la misma categoría. En (17) se usa un artículo definido, que en posición poscopular funciona como un predicado identificativo (Fernández Leborans, 1999). Nótese cómo a pesar de que en estos tres últimos ejemplos sobresale el atributo, la selección del artículo o la ausencia de éste es posible.

Una forma de distinguir si se trata de una expresión referencial o atributiva es observar si son frases que se generan como respuestas adecuadas ante preguntas formuladas con diferentes interrogativos. La expresión referencial es una respuesta que tiende a generarse a partir de preguntas hechas con *¿qué?* mientras que la expresión atributiva es una respuesta que puede generarse a partir de preguntas formuladas con *¿cuál?*:

(18) *¿Qué se encontró Cara de Papita?*

*R: Unas pelotas*



(19) *¿Cuáles animales hacen cua cua?*

*R: Los patos*

Nuevamente se alude al hecho de que al igual que sucede con la posición sintáctica del sustantivo, ciertas funciones de la frase nominal como la referencial y la atributiva no son suficientes para explicar por qué se selecciona un artículo definido, indefinido o un sustantivo escueto. Aunque existen casos muy claros de atribución en los que se selecciona principalmente el artículo definido, la atribución no explica toda la marcación definida. Esto también sucede en el terreno referencial, donde la selección de un definido, indefinido o sustantivo escueto es teóricamente posible. Es por eso que en este trabajo, la caracterización semántica y pragmática ha sido abordada para discutir sobre el contraste entre la definitud, la indefinitud y el sustantivo escueto. Las especificaciones semánticas que se han considerado como por ejemplo, que el sustantivo sea de primera mención en el contexto, acompañado de un juguete que se presenta a la vista del niño, y que pertenezca a determinados temas semánticos tales como ser parte de un todo (*la cabeza*), ser rol (*el soldado*) o representar un papel genérico (*manzanas*), son claves para explicar la selección de un determinante. Anteriormente se mencionó que el conocimiento compartido (Givón, 1984; 1998; Hawkins, 1991) es fundamental en esta selección porque hablante y oyente comparten un contexto de habla. Aquí, la atención conjunta (Langacker, 2004; Tomasello, 1995; 2003) también es clave, dado que se requiere de una función cognoscitiva como ésta para que se identifique qué conocimiento es

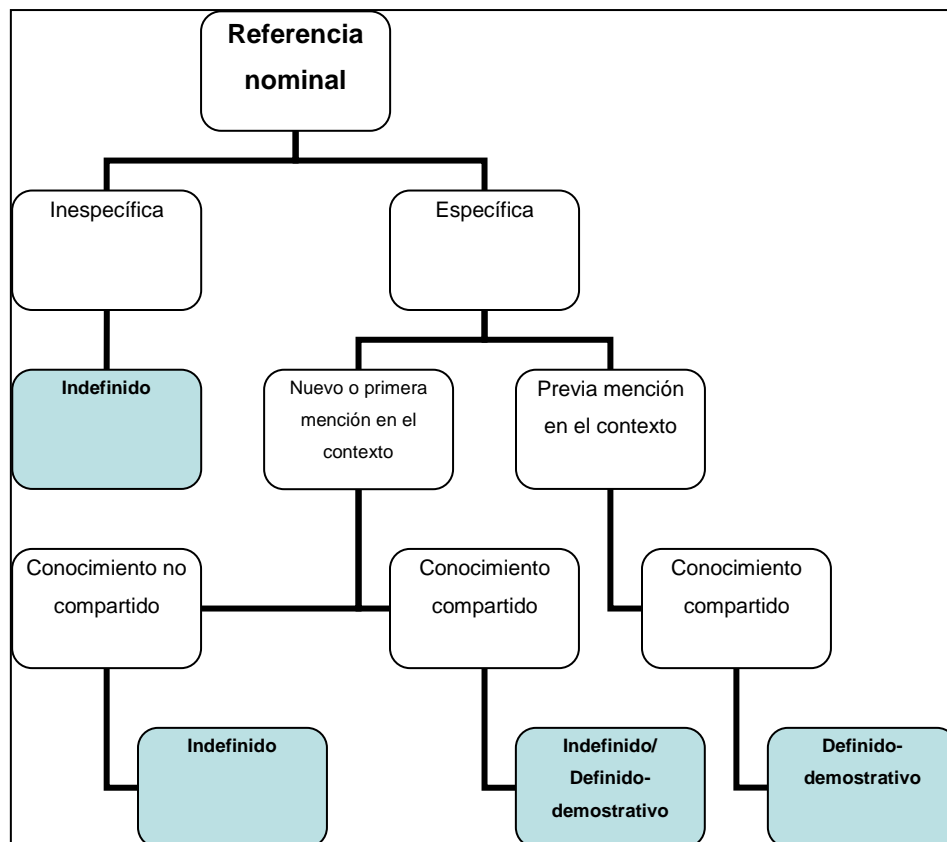
necesario en una interacción y cómo puede modificarse el comportamiento o los estados psicológicos del interlocutor (Tomasello, 2008).

Como puede verse, ciertas explicaciones sintácticas así como algunas funciones de la frase no han podido especificar el papel de la definitud y su interacción con diferentes contextos (Leonetti, 2008). Las particularidades semánticas y pragmáticas antes señaladas pueden predecir con mayor precisión cuál sería el artículo seleccionado y analizar el contraste entre el sustantivo escueto, la definitud y la indefinitud, uno de los temas centrales del presente trabajo.

### **3.3.2. Funciones pragmáticas y/o semánticas de la estructura nominal**

Otra manera de aproximarse a la relación entre formas y funciones de la estructura nominal es identificar los factores pragmáticos que parecen influirla. Rozendaal y Baker (2008) lo han hecho analizando la relación entre diferentes funciones pragmáticas y la selección de diversas formas morfosintácticas. Las funciones pragmáticas que distinguen son el contraste entre la especificidad y la inespecificidad, entre la información nueva o previamente dada en el contexto, y entre el conocimiento compartido o no compartido. Las formas morfosintácticas están determinadas por cómo se combinan estas funciones en el contexto, tal como se muestra en la siguiente figura:

**Figura 2: Combinación de factores pragmáticos y formas morfosintácticas en la referencia nominal del lenguaje adulto (tomado de Rozendaal y Baker, 2008)**



Esta figura muestra cómo se selecciona el artículo indefinido y el definido a partir de la interacción de diversos factores. Cabe hacer notar, por un lado, que Rozendaal y Baker (2008) alinean en un mismo bloque la selección del definido y el demostrativo. Por otro lado, los autores no incluyen la selección del sustantivo escueto, puesto que clasifican este uso en un apartado diferente al que denominan “otros sustantivos” que entran en otro nivel del análisis (y que en el nuestro es fundamental).

Este esquema es fundamental para mostrar que existen algunos factores ineludibles en la relación entre el artículo y el nominal. De éstos y otros factores se habla a continuación, complementando con lo que se ha aportado previamente en otros estudios.

Antes entrar en este tema sólo queda mencionar que en descripciones previas, ciertas nociones relacionadas con la definitud como la unicidad, la especificidad y la familiaridad se han hecho equivalentes en su significado, lo que se presta a mucha confusión (Abbott, 2004; Du Bois, 1980; Farkas, 2002; Leonetti, 1990; 2003). Por esta razón es necesario abordar brevemente cada uno de estos temas para tratar de encontrar algunas de las sutilezas que diferencian estos conceptos.

#### **3.3.2.1. La especificidad**

El concepto de especificidad es fundamental para diferenciar entre frases nominales definidas e indefinidas. Es común encontrar una variedad de definiciones sobre la especificidad, término que suele emplearse para señalar referencialidad, partitividad, distinciones de foco y especificidad epistémica (Farkas 2002) o cuando el referente se encuentra en el dominio del contexto, o bien, sostiene una relación de recuperación con una entidad familiar (Heim, 1982).

Farkas (2002) ha señalado que para hablar de especificidad es necesario que exista un referente familiar y/o único, nociones que generalmente se asocian con las descripciones de la frase definida. La especificidad implica también conocimiento de una entidad o individuo particular, concreto, el que el hablante identifica

como un referente. En algunos casos, el referente puede ser identificado, pero es inespecífico (Gutiérrez-Rexach, 2003).

Lo que se ha llamado especificidad epistémica se refiere al conocimiento del referente por parte del hablante que lo hace ser una entidad particular (específica) o arbitraria (no-específica) (Stark, 2002). La especificidad epistémica es un epifenómeno (Leonetti, 2003) dado que no siempre se detecta a través de la gramática o de los ítems léxicos, sino que se infiere en el desarrollo de la propia proposición. Desde esta perspectiva, la especificidad se describe como un efecto pragmático y no sólo como un rasgo semántico. Se destaca la importancia de la intención del hablante para comunicar una entidad determinada, donde el contexto lingüístico y de habla ayuda a hacer accesible la entidad.

Al determinar que una entidad es específica, el hablante ha logrado identificarla. Para hacerlo, el contexto lingüístico facilita esa tarea, pero también interactúa el conocimiento cultural del hablante, así como la interpretación que realiza el hablante, sobre lo que supone que su oyente conoce también (Du Bois, 1980).

La función del artículo es mostrar si una entidad es vista como específica o inespecífica. Si es inespecífica, el artículo seleccionado es el indefinido. Si la entidad es específica, entonces entra en juego otro factor que es reconocer si una entidad es nueva en el contexto, o si ya ha sido previamente presentada en el contexto.

### 3.2.2.2. Entidad nueva o previa en el contexto

Una de las fuentes para la formación del contraste entre la definitud y la indefinitud es reconocer si una entidad es nueva o ha sido previamente presentada en el contexto (Givón, 1984).

El reconocimiento de una entidad se asocia con la noción de accesibilidad. La accesibilidad se refiere al grado de activación de la información por acceso a la memoria y porque las representaciones se ligan con información previa. Esto da lugar al acceso de la información, a través de marcos o contextos situacionales (Du Bois, 1980; Chafe, 1976). El acceso a un concepto activa la información que se deriva del contexto específico y determina qué papel desempeña el sustantivo en la frase nominal (Epstein, 2001). Las entidades altamente accesibles requieren un esfuerzo menor de procesamiento que las que tienen una baja accesibilidad. Son las más activas en la memoria y dependen de qué tan reciente es la mención, su prominencia física o discursiva, su competencia con otras entidades del mismo tipo y de la unidad que establecen con un antecedente/marco conceptual /punto de vista, con el que el oyente puede instaurar un espacio alternativo para representar la realidad desde su percepción. El objeto, el evento o la persona introducida en el contexto presuponen familiaridad (Givón, 1984). Tómese el siguiente ejemplo en el que la locación *pueblo* activa un marco conceptual en el que existen otras entidades:

(20) *El verano pasado vivimos en un pueblo que podía ver hacia **el río** y hacia **el valle** de **las montañas***

Los marcos conceptuales, basados ya sea en objetos o eventos, activan la información que está relacionada con dicho marco. La importancia de los marcos es que estructuran el mundo y permiten al hablante transmitir información de forma económica, de tal forma que el oyente puede al mismo tiempo hacer identificaciones, gracias a la información provista y al conocimiento propio que tiene de los marcos (Du Bois, 1980).

Epstein (2001) propuso que el significado básico del artículo definido es marcar la accesibilidad de un referente en el contexto. La accesibilidad de una entidad puede ser no referencial en muchos casos, puesto que no siempre se alude a un referente en concreto, sino que puede tratarse de una entidad abstracta.

El artículo definido es la marca gramatical que contribuye a la construcción y búsqueda de espacios mentales, además de que promueve las conexiones entre varios dominios cognoscitivos que se van estableciendo dinámicamente en el universo del contexto. Son configuraciones que se actualizan conforme avanza el contexto, con el fin de identificar al referente en el contexto.

La definitud impulsa las conexiones entre varios dominios cognoscitivos y las entidades mentales y estas conexiones se actualizan constantemente mientras el contexto progresa. Los dominios cognoscitivos son modelos mentales con una configuración interna en la que existen individuos, roles, estrategias, propiedades y relaciones. Los morfemas gramaticales, como el artículo definido sirven como instrucciones para construir los dominios cognoscitivos y para introducir elementos en ellos. También sirven para establecer relaciones y conexiones entre los dominios y para tener acceso al conocimiento en un dominio determinado. Cada espacio mental o dominio cognoscitivo tiene un

perfil específico con el que se faculta el ingreso a otro dominio o a crear uno nuevo.

Tanto la especificidad como la accesibilidad o conocimiento de la entidad pueden situarse dentro de una noción central que es el conocimiento compartido. En la sección siguiente se explica la relación entre la definitud y las funciones de parte-todo, de roles y de genericidad, (empleadas en este trabajo) bajo el supuesto de que el conocimiento compartido es una noción que subyace a estas funciones.

### **3.2.3. El conocimiento compartido**

Dos de las funciones centrales que se le atribuyen a la definitud son la información conocida y la unicidad. La primera noción se refiere a que una entidad puede ser reconocida por el oyente, porque el hablante se la ha presentado previamente en el contexto o porque puede ser perceptualmente prominente, volviéndose entonces una entidad familiar para ambos interlocutores. Esto quiere decir que tienen un conocimiento compartido. La entidad es familiar cuando forma parte de una situación inmediata, donde el hablante y el oyente convergen. El referente queda identificado gracias a la información que provee el contexto lingüístico (Leonetti, 1990<sup>3</sup>). Este contexto, a su vez, puede generarse cuando ambos

---

<sup>3</sup> Otras funciones del definido como el uso anafórico, endofórico y la deixis entre otras se explican en Leonetti (1990). No se incluyen aquí por quedar fuera del ámbito de este trabajo.



interlocutores se encuentran en una misma locación física, tal como una ciudad o un país, hecho que facilita que se comparta la información sobre una entidad determinada (Hawkins, 1991).

De acuerdo con la segunda noción de unicidad, el artículo definido hace referencia a la única entidad relevante en el contexto. La definitud es la marca que indica que el referente se identifica sin ambigüedad en el contexto de uso (Leonetti, 1990). Abbott (2004) indicó que las descripciones definidas se emplean principalmente para indicar la referencialidad de una entidad. La unicidad de la entidad debe entenderse en el contexto de la oración e incluye aquellos elementos que están presentes en el contexto de los participantes, que han sido mencionados previamente o que son relevantes para el tópico de la oración. La definitud da cuenta del *estatus* de la información, lo cual es una extensión de lo que se ha llamado familiaridad, o sea, la identificación de una entidad efectuada por ambos interlocutores. En algunos casos, la identificación es inmediata y en otros se realiza posteriormente, mediante la recuperación de algunos indicadores contextuales. Esta recuperación se realiza gracias a la asociación que el hablante realiza al emplear su conocimiento general, también llamado el archivo permanente (Givón, 1984).

### **3.2.3.1. La parte-todo como una expresión del conocimiento compartido**

Cuando un nominal ha sido introducido en el contexto, de cierta forma ha sido percibida e identificada por el interlocutor, de tal manera que adquiere un *estatus* prominente. Una vez adquirido este *estatus*, los referentes que se asocian a él adquieren el mismo tipo de referencia única, tal como sucede con las partes del cuerpo

o las relaciones de parentesco. Lo mismo ocurre con las entidades que se conciben como un todo y las partes que se asocian a él, como en una relación de parte-todo. Si *una casa* ha sido introducida al contexto, ésta se toma como una entidad que representa el todo, la que se toma como referencia para aludir a sus partes: *la sala, el comedor* (Givón, 1998). La entidad conceptualizada como el *todo*, propicia que sus *partes* sean definidas, aún cuando estas últimas se hayan mencionado por primera vez en el contexto. Esto se debe a que existe un conocimiento compartido entre hablante y oyente sobre un conjunto y sus miembros. Un ejemplo de un conjunto es *cuerpo*. Otro referente que es miembro del conjunto como *la mano*, puede relacionarse con ese conjunto gracias a la experiencia que comparten hablante y oyente. Es un conjunto asociativo en el que se presupone que existe una relación inherente entre ambos miembros (Hawkins, 1978).

El referente conceptualizado como parte-todo, que bien puede ser percibido también como una relación de poseedor-poseído es para algunos autores una forma de uso anafórico, donde la información es accesible directamente de la situación de habla (Givón, 1998). La relación parte-todo está relacionada con los marcos conceptuales (*frames*) cuya activación hace que las partes asociadas se den como entidades identificadas. Puede decirse que se activa una zona próxima que queda en la base del marco conceptual, donde se manipulan conceptos que se ponen en perfil. Por ejemplo, las partes del cuerpo que se emplean sin previa mención y son marcadas con un definido son aquéllas presupuestas por el hablante, por tratarse de elementos pertenecientes a marcos específicos, como el marco humano al que se asocian las partes del cuerpo y la ropa. Entre

más dependiente es un objeto de un marco conceptual más posibilidades existen de que el definido aparezca, aún en una mención inicial dentro del contexto de habla (Du Bois, 1980).

Es importante resaltar que la relación entre la parte y el todo es una relación similar a la que se establece entre el poseedor y el poseído. Su condición es icónica, en la existe una subordinación semántica entre dos individuos. Según Kleiber (2008), la subordinación puede ser de contenido independiente, si al eliminar al individuo (poseedor) del que depende un segundo individuo (poseído), este último no se afecta. La subordinación también puede ser de contenido dependiente si el segundo individuo (poseído) se ve afectado por la eliminación del individuo del que depende. La subordinación de contenido independiente es un factor importante en la relación entre la parte y el todo, por ejemplo cuando se trata de partes del cuerpo. Nótese cómo de esta forma puede entenderse el posesivo como un marcador determinado y como ambos marcadores pueden competir en un mismo terreno.

### **3.2.3.2. El rol como una expresión del conocimiento compartido**

Bajo un esquema de identificación de la entidad, dentro de un mismo contexto cultural, surge la identificación del rol como parte del conocimiento compartido y también estereotípico de un evento. La bibliografía especializada ha manifestado que la función semántica del sustantivo, como el rol, determina el uso del artículo definido (Epstein, 2001).

Zamparelli (2008) explica que existen tres clases distintas de roles que pueden traslaparse entre sí: Roles puramente relacionales, descripciones únicas y profesiones. Los roles

puramente relacionales incluyen (a) relaciones de familia pero también algunos casos más abstractos como en 6(b) y (c):

- (21) a. *El hermano de*
- b. *el dueño de*
- c. *el motivo de.*

La característica principal de esta primera clase de rol es que todos los argumentos de la relación deben ser explícitos:

- (22) *Ada es una/la/Ø hermana de Francisco*

Estos roles puramente relacionales no están restringidos a humanos:

- (23) *La noticia fue motivo de gran preocupación.*

La segunda clase de roles son las descripciones únicas que contienen una presuposición de unicidad como en (9):

- (24) *El presidente, el director del Instituto.*

Esta categoría se empalma con la clase de "títulos" o roles sociales. El complemento es posible pero no es obligatorio.

La tercera clase está formada por las profesiones que no son otra cosa más que la caracterización suficiente de una profesión o una actividad. Pueden denotar clases de seres humanos o bien, actividades bien establecidas que identifican a esas clases.

La función de rol social, como *el presidente* o *el policía* son referentes culturales que tienen prominencia física y/o discursiva.

La comunidad reconoce que una entidad es relevante para su contexto social, perfilado entonces como un rol (Givón, 1998). El rol, al menos en el lenguaje adulto, se utiliza para referirse a una *propiedad fija* de un individuo y no al individuo mismo (Du Bois, 1980; Epstein, 2001), de modo que muchos individuos pueden embonar en el rol (considérese *el cartero*). Esto implica que cuando un hablante hace uso de un rol es porque ha abstraído sus características más relevantes con las que ha elaborado un concepto que representa el conocimiento estereotípico de una entidad.

Las frases nominales que contienen un rol pueden manifestarse gramaticalmente de forma distinta, según el perfil que el individuo da al concepto. Epstein (2001) señala que si el rol ya está adquirido, es posible que se generen frases que hagan sobresalir el conocimiento estereotípico. Una manera de hacerlo es utilizar el artículo definido. Aunque los roles no designan a un individuo sino al estereotipo, el niño en pleno desarrollo del lenguaje podría estar construyendo esta categoría y aún no tenga elaborada tal distinción entre individuo y estereotipo. De ser esto cierto, el niño puede usar diferentes tipos de frase nominal con diferentes artículos (como el artículo indefinido que haría referencia a un individuo y no al estereotipo).

El rol no se refiere exclusivamente a un individuo humano (Zamparelli, 2008). Puede tratarse de una entidad o un evento que se introduce en el contexto presuponiendo familiaridad (Givón, 1984). En estos casos, también se hace referencia a las propiedades más relevantes del objeto o evento, dando lugar a un prototipo:

(25) *El gato es un animal independiente.*

El prototipo se origina en el conocimiento que se tiene del mundo. Es el caso típico de una categoría, en la que otros elementos se incorporan a ella, con base en la semejanza (Langacker, 1987).

Existen algunas entidades que son identificadas sin ambigüedad por todos los hablantes, independientemente de su cultura:

(26) *El sol, la Tierra, la luna*

Son entidades accesibles que no requieren de la interpretación de un contexto, sino del conocimiento general que se adquiere por la experiencia. Esta accesibilidad va marcada por un artículo definido. Otras entidades se encuentran más ligadas a la cultura del hablante y son relativamente independientes del contexto, pero relativamente dependientes de las convenciones culturales que comparten el hablante y el oyente. Ejemplos que tienen una accesibilidad referencial que se activa cuando el conocimiento cultural de una comunidad se pone en marcha; es decir, cuando se activa el archivo permanente se encuentran en (12):

(27) a. *el presidente*

b. *el valle de la montaña*

La información proveniente del archivo permanente se combina con el uso del archivo activo, también llamado el archivo del contexto. Este archivo es el conocimiento que se mantiene y se actualiza constantemente, durante un contexto particular (Givón, 1984).

El archivo permanente está presente siempre en una situación de habla, pues se trata del conocimiento enciclopédico que ha acumulado un hablante. A este conocimiento enciclopédico también se le conoce como uso no anafórico basado en diversas clases de conocimiento, útil para activar el conocimiento compartido por el hablante y el oyente, por el hablante y una comunidad o bien, por el hablante y la humanidad (Leonetti, 1990).

### **3.2.3.3. El uso genérico como una expresión del conocimiento compartido**

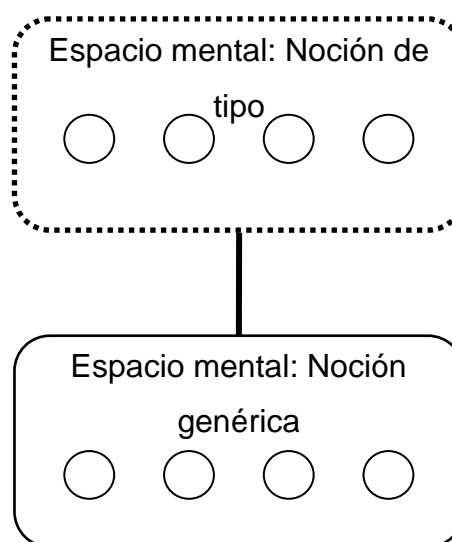
Como se mencionó anteriormente, una entidad puede ser no referencial dado que no siempre se alude a un referente concreto. Puede tratarse de una entidad abstracta que se elabora en el espacio mental del hablante. Al no pertenecer a la realidad porque ha sido concebido en el espacio mental, la entidad puede representar el conocimiento genérico de una clase. Nótese como también el conocimiento genérico se basa en el conocimiento del mundo, que en este caso permite elaborar clases de entidades similares. Para Hawkins (1978), el genérico se forma con base en un todo inclusivo. Es un conjunto de objetos que son asociados gracias al conocimiento del mundo que comparten el hablante y el oyente. Las asociaciones se hacen de forma general, es decir, todos los objetos se interpretan en relación a un todo universal.

Según Leonetti (1990), la genericidad no es homogénea, pues se caracteriza por contener una propiedad negativa, es decir, la de no referirse a las entidades mismas.

Las expresiones genéricas representan a una clase, pero también a individuos. Estos individuos no son referenciales, sino representantes aleatorios de la clase. Sin embargo, el individuo

puede adquirir el *estatus* de ser un representante universal (Hawkins, 1978), lo que lo convierte en un *tipo*, que a nivel conceptual equivale a un *rol*. Es así como el rol puede verse como una forma genérica individual.

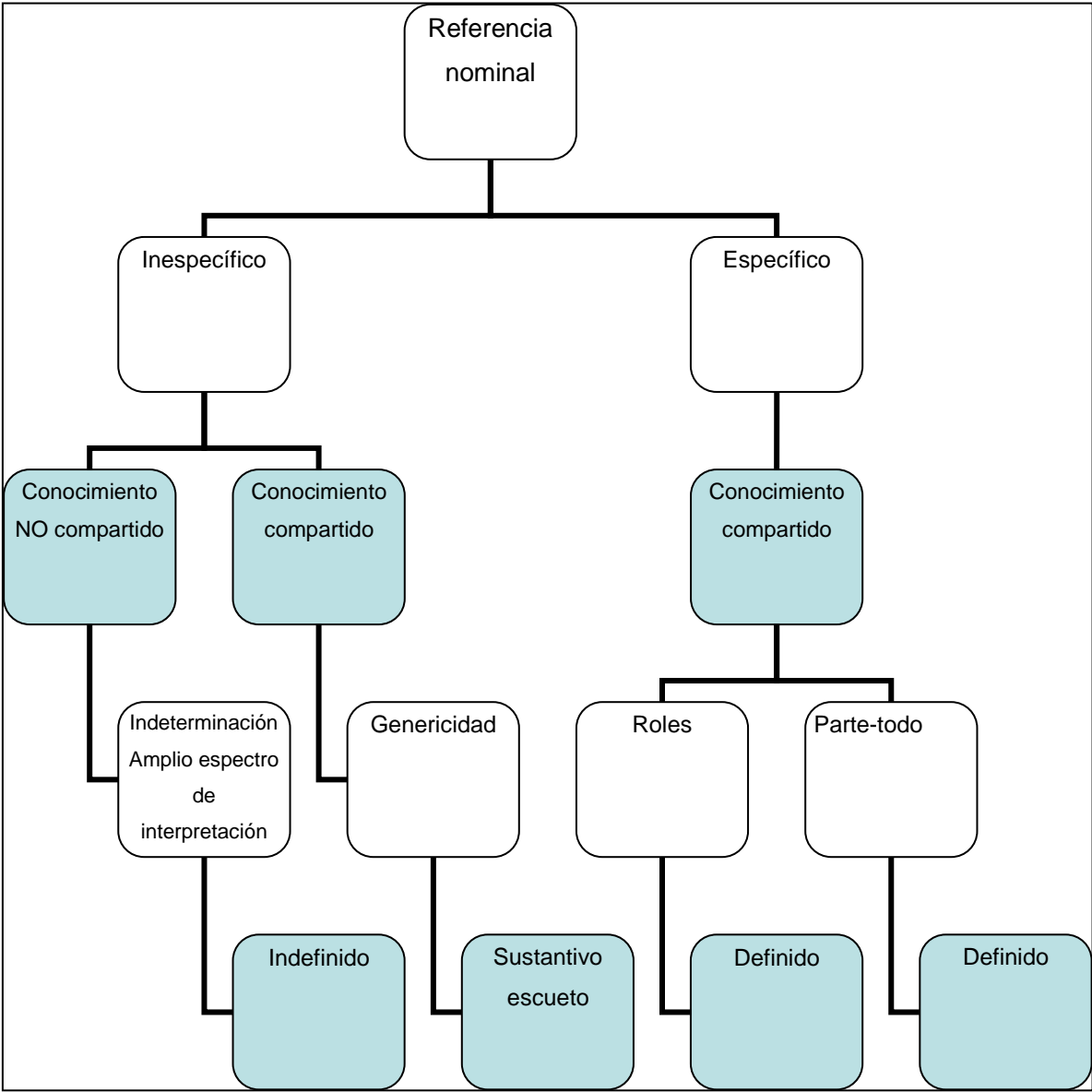
El siguiente esquema representa la diferencia entre la noción genérica en la que el total de la clase se pone en perfil, mientras que la noción de tipo pone en perfil a un solo representante de dicha clase:



Una vez revisadas estas expresiones que surgen a partir del conocimiento compartido y retomando el planteamiento de Rozendaal y Baker (2008) sobre cómo se organiza la referencia nominal a partir de la combinación de factores pragmáticos, podría plantearse un esquema ampliado en el que se incluyan las nociones que en este trabajo se exploran y que se desprenden del conocimiento compartido. Éstas son las nociones de parte-todo, roles y la genericidad, que aunque esta última no emplea artículo



para referirse a expresiones plurales, es otra forma de referencia nominal. De ser así, el esquema que se plantea es el siguiente:



### **3.3. Funciones de los artículos. Contraste entre definido, indefinido y ausencia del artículo.**

La función que representa el artículo se adquiere en el momento mismo de la emisión y esto en parte se debe a las convenciones culturales de uso del lenguaje y en otra, a la actualización de la emisión. Cada vez que se describe una función específica debe referirse al contexto local, donde se consideran varios factores gramaticales y pragmáticos que influyen en la selección del artículo definido (Epstein, 2001). Tanto el artículo definido como el indefinido tienen la función de identificar y establecer referentes que pueden ser abstractos o reales en el contexto. Según Langacker (2004), la diferencia entre el definido y el indefinido es temporal, es decir depende del momento en que ocurre la identificación de una entidad en el contexto.

#### **3.3.1. Funciones de la definitud**

Una postura generalmente aceptada es que la definitud tiene más restricciones semánticas y pragmáticas que sintácticas. Ya que un buen número de factores semánticos y pragmáticos están involucrados en el uso de ciertos marcadores definidos, las posturas sintácticas tienen dificultades para explicar el fenómeno de la definitud. Las teorías sintácticas por sí solas no han logrado especificar el papel de las nociones semánticas de la definitud y su interacción con diferentes contextos, muchas veces excluyendo a la semántica como una fuente de explicación del problema (Leonetti, 2008).

De acuerdo con el modelo de la gramática cognoscitiva, el artículo definido señala que un referente es una instancia cuyo foco de atención es central. Es una entidad accesible y única dentro de la referencia mental coordinada que se establece entre el hablante y el oyente. El hablante presupone que el oyente identifica el referente, a partir de la exposición previa de un marco conceptual. En ese marco, el referente tiene una posición identificada y desempeña un rol dentro de la estructura. El rol es útil tanto para identificar al referente como para proveer un punto de anclaje.

En contraste, el artículo indefinido sólo se emplea cuando se introduce y se identifica un referente a través del contenido de la cláusula. El referente tampoco tiene un rol en la estructura y por tanto, no puede proveer un punto de apoyo para integrar el contenido de la cláusula. Lo que un referente indefinido sí tiene es una especie de virtualidad provisional que depende del contenido de la cláusula. Su identificación y su anclaje en la realidad obedecen a su *estatus* en el momento mismo de la emisión, un *estatus* que se encuentra en suspenso hasta que se define su función. El referente indefinido siempre tiene el potencial de perder su virtualidad y ser construido como un referente real.

Para Du Bois (1980) la función de la definitud es marcar a los referentes identificables, especialmente en los dominios donde las menciones son referenciales y específicas. Se habla de una entidad referencial como una identidad continua a través del tiempo. La identidad implica que el hablante ha seleccionado un referente particular y lo ha asociado con una entidad del mundo real.

### **3.3.2. Funciones de la indefinitud**

A diferencia del artículo definido, el indefinido ha fijado sus usos más lentamente en su evolución histórica. Tradicionalmente, se ha dicho que el artículo indefinido proviene del numeral latino *unus*. Sin embargo, las interpretaciones que se han atribuido tanto al artículo como al numeral permiten identificarlos con funciones paralelas y complementarias. Mientras el numeral funciona con un significado de cardinalidad, el artículo indefinido funciona principalmente con un significado de indeterminación del referente. Muchos autores han considerado que el numeral y el indefinido son dos facetas de una misma unidad de la clase de los cuantificadores, mientras que otros han defendido que son dos categorías distintas (Leonetti, 1990). El artículo indefinido del español, al igual que en otras lenguas, se comporta como un marcador inespecífico, genérico y atributivo que señala la imposibilidad de identificar un referente. Solamente *un* y no los numerales representan un mecanismo no marcado para obtener una predicación inespecífica.

Con respecto al carácter genérico y atributivo se ha dicho que un referente inespecífico puede actuar como el representante de una categoría, en la que se describe su condición. El referente, al ser inespecífico no se relaciona conceptualmente a ninguna entidad, sino que se describe a qué categoría pertenece. De esta forma estamos frente a un referente también genérico, porque éste es siempre aplicable a cualquier miembro de la categoría, sin importar a qué miembro y de qué categoría se trate. Aunque el hablante conozca la identidad del referente, lo que interesa es su

rasgo categorial, no su identidad particular. Por ejemplo, *un investigador* no tiene artículo indeterminado porque el referente represente nueva información, sino porque se le atribuye un rasgo categorial esencial para el contexto. La lectura categorial implica generalización (Hämäläinen, 2004).

Un valor fundamental del indefinido es su carácter débil, básico o no marcado que ha sido mejor identificado como inespecífico. Miller y Schmitt (2004) han sugerido que el indefinido tiene un espectro amplio de interpretación (*wide-scope reading*) lo que da lugar a la ambigüedad. El significado de *un* se caracteriza principalmente por la ausencia de indicadores que permitan localizar a un referente, es decir, es no referencial. Es sabido que la gramática tradicional asigna a *un* la función de señalar que el referente no es conocido por el oyente, dado que no se ha mencionado previamente en el contexto, porque no puede ser identificado en un contexto (de ahí su definición como débil o no marcado) (Leonetti, 1990) o bien porque marca una entidad no prominente (Du Bois, 1980). Pero también existe el punto de vista de que el indefinido es neutro; la posibilidad de que un referente indefinido pueda ser detectado en el acto de habla, depende en buena medida del contexto pragmático compartido entre hablante y oyente. En muchos casos, es suficiente para el oyente entender que se habla de un referente que no es único (Hawkins, 1978). Para este autor, una de las diferencias esenciales entre el definido y el indefinido es la unicidad. El referente de una descripción indefinida no se puede detectar en el contexto pragmático compartido entre hablante y oyente, por tres razones. La primera es que el oyente no comprende cuál es la entidad a la que se hace referencia, al menos una entidad, dentro de la clase de objetos

referidos en el contexto. Segunda, el objeto referido no es miembro del contexto compartido. Tercera, el conocimiento pragmático del hablante no permite detectar al objeto, aún cuando el referente es potencialmente detectable.

El artículo indefinido tiene varias funciones que son, la de introducir un elemento nuevo en el contexto, la de no tener una interpretación anafórica, la de no indicar la totalidad de una clase. El uso del artículo indefinido indica la falta de accesibilidad de un referente y es por eso que se introducen nuevos referentes en el contexto mediante este artículo. En palabras de Du Bois (1980), el artículo indefinido tiene la característica de abrir un “archivo cognoscitivo” para dar acceso a un referente nuevo. Igualmente, si el referente ha perdido su identificación y pierde prominencia, el indefinido puede surgir en el contexto.

Cuando el indefinido aparece en el contexto, puede funcionar como el encargado de establecer la referencia; al hacerlo, entonces el artículo definido puede emplearse subsecuentemente (Gutiérrez-Rexach, 2003). Para estos autores, no es necesario que el hablante conozca la identidad particular a la que se refiere, sino que se trate de una entidad concreta y no arbitraria.

Un fenómeno que merece una mención adicional es el indefinido plural. El uso de este artículo es especial pues compete con el uso del sustantivo escueto (o ausencia del determinante). Esta competencia se debe a que en ambos casos no existe especificidad, aunque con diferentes matices. *Unos* puede o no denotar una expresión cuantificadora, mientras que el uso del sustantivo escueto siempre es una expresión no cuantificadora pero sí clasificadora (Leonetti, 1990). La competencia se deriva de una interpretación genérica (Laca, 1996; 1999) con la que es

imposible la identificación concreta y específica de los referentes en cuestión.

De acuerdo con Herslund (2008), el artículo indefinido plural es tanto un cuantificador neutral como un clasificador. La función principal del indefinido plural es denotar colectivos, es decir unidades con una pluralidad interna que portan un significado exactamente inverso al del artículo indefinido singular “*un*”. Las formas plurales son semánticamente homogéneas, puesto que todas las entidades que pertenecen a una determinada colectividad son de la misma clase (Langacker, 1991). Un indefinido plural es por tanto, una unidad plural como lo es un conjunto (*unos versos*), una serie (*unas semanas*) o un par (*unos ojos*). La interpretación de una unidad puede obtenerse de la estructura de una oración o del contexto de ambos (Herslund, 2008). En lenguas romances como el español, el uso del artículo indefinido no es automático cuando se trata de formas plurales. En cambio, lo automático es el uso del sustantivo escueto.

### **3.3.3. Funciones de la ausencia del artículo (sustantivo escueto)**

La distribución de nominales con y sin artículo está regida por algunas nociones de carácter ontológico, por la sintaxis y semántica de la oración y por algunas caracterizaciones pragmáticas que tienen lugar durante la elaboración de la frase (Laca, 1999).

La posición sintáctica de un sustantivo afecta el uso o la ausencia del artículo. En el español, existe una restricción sobre la ausencia del artículo. Salvo en algunas excepciones, el sustantivo

en posición de sujeto gramatical rechaza la ausencia del artículo, mientras que la posición de objeto favorece dicha ausencia:

(28) *Se van a poner en práctica **medidas** para reforzar el orden público,*

En esta oración se expresa un acontecimiento global no referencial (Laca, 1999). Una de las características de las expresiones nominales que no emplean artículo es que siempre mantienen un carácter inespecífico. Son además expresiones no cuantificadas por el mismo hecho de no ser específicas ni referenciales (Laca, 1999). La ausencia del artículo en la FN se interpreta como una mención genérica y representativa de la categoría (Du Bois, 1980).

Otra característica de las frases sin artículo es que son expresiones no referenciales. La ausencia del artículo hace que la interpretación de una frase sea inespecífica, desligada de un referente y dependiente del contexto. Al ser inespecífica no puede aludir a una sola entidad constante como referente (Laca, 1999).

Las expresiones no siempre se refieren a objetos o eventos particulares, sino que en muchos casos se refieren a clases de objetos o a la totalidad de un conjunto de objetos:

(29) *Prohibido matar jabalíes* (Laca, 1999)

Este tipo de referencia cae más en el ámbito abstracto que en el espacio real. Al no referirse a ningún evento u objeto real, estas expresiones toman la función de no definir, es decir, caracterizan la no-existencia de dichos eventos u objetos, pues sólo existen de forma abstracta. Esta valencia permite que las



expresiones abstractas tengan una lectura genérica. Por la misma existencia abstracta, las características particulares de los objetos no pueden aparecer en este tipo de expresiones. Si las características se mencionan, entonces se requiere el uso de un artículo. Véase el contraste entre (15) a. y b. (ejemplos de Laca, 1999):

- (30)      a. *Nos ofrecieron vino dulce*  
              b. *Nos ofrecieron **un** vino delicioso*

La evaluación subjetiva que se expresa en la segunda oración se refiere a una entidad particular y específica, la que es incompatible con una lectura genérica como la que se obtiene en la primera oración.

Dado que las frases sin artículo no son referenciales, entonces no tienen una naturaleza delimitada, sobre todo cuando se trata de entidades discontinuas o masas, o bien cuando se trata de plurales. La naturaleza no-delimitada de este tipo de entidades provee una lectura genérica.

#### **3.3.4. Resumen**

En esta sección se revisó que el conocimiento compartido entre hablante y oyente es clave fundamental para distinguir entre la definitud y la indefinitud. El conocimiento compartido constituye la base para la selección de un marcador definido. Al compartir el conocimiento puede existir acceso a una entidad, la que se liga con información presentada previamente, gracias a la activación de un conocimiento que facilita las conexiones entre varios dominios cognoscitivos. Una vez que se activa el conocimiento se accede a

un marco conceptual, cuyo contenido se convierte en un ámbito predecible y la información se vuelve familiar, tal como sucede con las entidades que se conciben como la parte de un todo. El contexto social, cultural y pragmático es clave para establecer una atención conjunta entre hablante y oyente, un hecho fundamental para que las entidades en juego sean identificadas.

Cuando las entidades no son identificadas, ya sea porque el hablante y oyente no tienen un conocimiento que compartir, ya porque el hablante introduce un nuevo referente en el contexto, el artículo indefinido se emplea como una forma de marcar gramaticalmente un nominal que no sólo puede ser nuevo, sino también arbitrario, indeterminado e inespecífico. De hecho, lo que sucede es que se pone en perfil una instancia arbitraria, donde varias instancias pueden ser potencialmente identificadas.

También se vio que las entidades no son siempre referencias del mundo físico y pueden ser concebidas dentro de un espacio abstracto. Esto atañe tanto a nominales que se acompañan de un artículo definido como de un indefinido. Cuando se usa el definido con entidades abstractas, es porque se han reconocido mediante el conocimiento compartido, tal como sucede con los roles y las entidades con función genérica, cuya base es el conocimiento social y cultural.

Específicamente, las frases sin artículo no son referenciales y por tanto tienen una naturaleza no delimitada. Son además afines con los contextos genéricos en los que se hace referencia a una totalidad, a un conjunto de entidades o eventos, mas no a entidades o eventos particulares. Son expresiones generalmente abstractas dado que se crean en un espacio mental, como es el caso de

ciertas entidades con función genérica. La categoría de frases sin uso de un artículo se ubica en el nivel más bajo del anclaje, siendo así un tipo de anclaje implícito.

Finalmente, es necesario resaltar que entender las nociones básicas que se relacionan con el uso del artículo definido, indefinido y con el sustantivo escueto son fundamentales para analizar cómo se organiza el sistema conceptual de la estructura nominal en el lenguaje adulto y cómo a partir de éste pueden plantearse algunas hipótesis sobre su influencia en el proceso de adquisición del lenguaje. La ilustración sobre la interacción de los factores semánticos y pragmáticos en la estructura nominal en el lenguaje adulto son pertinentes para plantear nuevas explicaciones sobre el uso de artículos y sustantivos en el lenguaje infantil.

El peso de nociones tales como el dominio cognoscitivo permite comprender que las representaciones de una entidad son dependientes de un contexto y que las expresiones gramaticales cambian según varíe la función semántica de la entidad. La noción de anclaje ayuda a comprender cómo se hace evidente el perfil del hablante sobre su relación con el mundo social, físico o mental mediante el uso de un marcador gramatical. Además se entiende la manera en que la expresión gramatical da cuenta de cómo el hablante, niño o adulto, entiende el significado de una entidad en un contexto específico. La manera en que se define semánticamente una entidad tiene un efecto sobre el uso de los marcadores gramaticales, de tal forma que formas y funciones en una sola estructura están intrínsecamente relacionadas. La comprensión sobre la influencia de funciones tales como la especificidad, el reconocimiento de la entidad y el conocimiento compartido entre hablante y oyente son determinantes para entender cómo se

condiciona pragmática y semánticamente el empleo de un marcador gramatical específico.



## ***CAPÍTULO 4***

### ***PUENTE ENTRE EL MODELO COGNOSCITIVISTA Y LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE INFANTIL***

La “nueva psicología del lenguaje” ha dado pasos por mostrar las coincidencias entre diferentes áreas interesadas en estudiar el lenguaje, a pesar de las reticencias mostradas durante años. Por ejemplo, durante la década de los ochentas y noventas, los psicólogos que estudiaban el lenguaje centraban su atención en la sintaxis, mientras que los psicolingüistas realizaban experimentos sobre acceso léxico y percepción del lenguaje (Tomasello, 1998). En ambas áreas, las descripciones no tenían como base ninguna teoría gramatical en particular. Mientras tanto, la lingüística especialmente la formalista analizaba los modelos de competencia y actuación del lenguaje y comprobaba la existencia de reglas formales y abstractas de los modelos, bajo la premisa de que el lenguaje es autónomo e independiente de cualquier área de la cognición. Las investigaciones vigentes de corte generativista se han interesado en analizar y describir el lenguaje y su aprendizaje a un nivel abstracto. Dado que su interés principal es analizar los factores sintácticos, los detalles sobre el uso de construcciones particulares en contextos específicos queda fuera de su análisis (Conti-Ramsden, 2003). Los modelos, por tanto, se encontraban distanciados completamente de los experimentos psicológicos y psicolingüísticos (Tomasello, 1998). De esta forma, los estudios psicológicos de laboratorio apartados de la comunicación en contexto y los estudios lingüísticos apartados de los constructos cognoscitivos, neurológicos y evolutivos (Givón, 1998) han

aportado al estudio del lenguaje una mirada poco natural que dista de ser visto como un fenómeno integral.

Nuevas corrientes dentro de la lingüística, la psicología y la psicolingüística comenzaron a advertir que el lenguaje requería investigarse mediante otro acercamiento, en el que se incluyera su función social, su relación al contexto cultural y su vinculación con la cognición.

Dentro del *continuum* teórico, el acercamiento interaccionista parece ser un punto intermedio, en el que se han considerado diferentes argumentos provenientes de la psicología y de ciertas aproximaciones lingüísticas (Berko, 1993). En los últimos veinte años, la perspectiva cognoscitiva ha propuesto nuevos modelos para estudiar el lenguaje, viéndolo como un fenómeno de comunicación en el que interactúan factores sociales y cognoscitivos integrados a la psicología humana (Bates y MacWhinney, 1982; Tomasello, 1998). De hecho, muchas nociones de la lingüística cognoscitiva fueron creadas inicialmente con nociones provenientes del procesamiento cognoscitivo y de otros conceptos psicológicos, como las nociones de figura-fondo, la categorización prototípica y la atención conjunta que ayudaron a que la descripción del lenguaje fuera más precisa y óptima (Langacker, 1998). Las nociones en la gramática cognoscitiva se desarrollaron y adquirieron una consolidación teórica con la que las líneas divisorias de la psicología, el procesamiento y la lingüística fueron desdibujándose, de tal forma que las nociones que habían sido útiles en estas disciplinas fueron integradas en la interpretación de los procesos de adquisición del lenguaje infantil.

A diferencia de otros acercamientos teóricos, la lingüística cognoscitiva se basa fuertemente en la investigación tipológica, en

las comparaciones translingüísticas y comparaciones entre grupos de individuos (Tomasello, 1998). El nivel de análisis se encuentra en las bases del nivel léxico, lo que indica que se toma en cuenta el contexto específico de uso. En la adquisición del lenguaje, este acercamiento se centra en cómo un grupo de niños construye su sistema lingüístico y esta construcción se compara con otro grupo de niños que tiene variantes en su adquisición. Por tanto, el análisis puede realizarse mediante muestras espontáneas del lenguaje o tareas experimentales con las que los investigadores pueden seguir el desarrollo de un grupo con una edad específica, o de una construcción particular con lo que se detalla un análisis fino de un fenómeno determinado. El énfasis en el uso del lenguaje motiva a los investigadores cognoscitivistas a poner atención en los factores semánticos y pragmáticos que pueden explicar posiblemente el fenómeno observado (Conti-Ramsden, 2003).

El modelo basado en el uso (*Usage-based model*) ha sido utilizado por lingüistas y psicólogos de corte cognoscitivo (Tomasello, 2000, 2003; Langacker, 1987, 1988, 2000; Bybee, 1985, 1995 y Croft, 1998, 2000), quienes toman como referencia los marcos conceptuales vinculados a un contexto que los hablantes emplean para comunicarse entre sí. En estos marcos surge el lenguaje, dependiente de unidades lingüísticas individuales y concretas que emergen a través de la experiencia con el lenguaje. Esta experiencia tiene que ver con ciertos modelos de cooperación que son propios de la especie humana y que involucran procesos en los que la intencionalidad compartida es fundamental. Para ello es necesario que se pongan en marcha algunas habilidades psicológicas con las que se crean intenciones



y atención conjunta que a su vez construyen un marco conceptual en común (Tomasello, 2008).

La flexibilidad del lenguaje y del uso convencional y creativo de sus construcciones está delimitada por las expectativas que formamos sobre el mundo y por la manera en que los diferentes tipos de eventos se construyen. Lo interesante es que en dichas construcciones subyacen ciertos procesos conceptuales que se hacen manifiestos tanto en el lenguaje infantil como en el adulto (Croft, 1998). Desde la perspectiva del modelo basado en el uso puede plantearse que el lenguaje está en un proceso continuo de construcción, donde la gramática emerge en determinados contextos sociales. Lo que los adultos saben sobre el lenguaje y lo que los niños aprenden, no es un sistema abstracto de unidades con significados y reglas sino modos integrados del comportamiento interactivo y del uso social, donde se emplean gestos, signos corporales y palabras (Hopper, 1998).

El niño utiliza sus primeras manifestaciones del lenguaje como entidades concretas que están atadas a sus fines comunicativos. Poco a poco se origina un proceso de esquematización, en el que las unidades concretas e individuales se transforman en construcciones cada vez más abstractas. Esto indica que en lugar de entender el lenguaje como una serie de reglas formales y abstractas, se concibe como un conjunto de símbolos lingüísticos con significado y función. Y por función se entiende que las estructuras del lenguaje están relacionadas con su función comunicativa, más que concebir la función como una relación icónica con el significado (Tomasello, 1998, p. xii). Lejos de entender sólo las palabras como unidades individuales, es necesario enmarcarlas dentro de la construcción en la que se usan

y la función que cubren. Cuando se originan las construcciones del lenguaje no se entienden como entidades gramaticales abstractas, sino como patrones basados en el uso (Olguin y Tomasello, 1993; Savage, Lieven, Theakston y Tomasello, 2003) que con el tiempo y la experiencia se volverán una categoría abstracta del conocimiento lingüístico.

#### **4.1. Las construcciones del lenguaje**

Las construcciones son la base del análisis del lenguaje, construcciones sintácticas que están intrínsecamente ligadas al significado (Budwig, 2004). Las construcciones se adquieren como parte del desarrollo social y cognoscitivo, y no como un sistema lingüístico independiente. Ciertas habilidades cognoscitivas como la capacidad de aprender lo que el otro hace (imitación) y la habilidad para crear analogías y posteriormente categorías de objetos y eventos similares, ayuda al niño a crear patrones gramaticales abstractos, propios de la competencia lingüística humana (Tomasello, 2003). Esto indica que de la misma manera que se crean categorías de conceptos semejantes ente sí, también se crean categorías gramaticales de estructuras semejantes entre sí. Las construcciones son esquematizaciones y analogías con las que no sólo se comprende el mundo sino con las que se categoriza el lenguaje. Dichas construcciones se correlacionan con el significado de la emisión en la que aparecen. Las propiedades de ciertos tipos de construcciones son adquiridas por medio de estrategias de categorización (Goldberg, Casehinsler y Sethuraman, 2004).

Aunque el análisis de las categorizaciones de muchas construcciones lingüísticas se ha centrado en aquéllas que tienen un verbo (Akhtar y Tomasello, 1997; Goldberg, 1995; Maratsos *et al.*

1987; Naigles, 1990), lo mismo sucede con otras estructuras gramaticales, dado que la categorización y esquematización está a cargo de un proceso cognoscitivo. La relación entre la forma y el significado de una emisión se establece por medio de estrategias de categorización de las emisiones, en las que una estructura se correlaciona con un significado cuando aparece sistemáticamente en una emisión determinada. Esto quiere decir que la estructura y el significado que se le asigna está influido por el proceso cognoscitivo de categorizar y esta categorización se ve influida en buena medida por la frecuencia con que se escuchan estas emisiones en el *input*.

Los niños comienzan con el conocimiento específico de un marco conceptual en el que se usan ítemes individuales y terminan con un conocimiento más general con el que es posible generalizar y crear patrones. Una vez que se ha abstraído el significado de cierto patrón, el niño puede sustituir los elementos que lo conforman. Las construcciones generalmente se centran alrededor de una o algunas palabras específicas o alrededor de un prototipo semántico, aún cuando pueden ocurrir potencialmente con un rango más amplio de palabras o significados (Goldberg, Casehinsler, y Sethuraman 2004; Thompson y Hopper, 2001). Muchas de estas construcciones son frecuentes, en el sentido de que las combinaciones de unas palabras dentro de la construcción suceden frecuentemente con otras palabras. En relación al uso de artículos, Pine y Lieven (1997) encontraron que los niños hablantes del inglés de dos años de edad generan algunas construcciones en las que se usan tanto artículos definidos como indefinidos. Dichos artículos están asociados con ciertas clases de palabras, como verbos, pronombres y preposiciones. Son marcos construccionales en los que se relaciona, por ejemplo, el artículo definido con el marco

*Where's the...*, mientras que el artículo indefinido aparece con un marco del tipo *That's a...*

Hablar de construcciones gramaticales en referencia a la frase nominal es hablar de que las combinaciones de unidades lingüísticas individuales y concretas que emergen a través de la experiencia con el lenguaje. Dichas construcciones hacen evidente, primero, que cualquier construcción del lenguaje es un fenómeno comunicativo en el los factores sociales y cognoscitivos tienen un peso relevante. Segundo, que una construcción se elabora con la finalidad de expresar una función dentro de un marco conceptual, ligado a un contexto empleado por los hablantes que intentan comunicarse entre sí.

## **4.2. Resumen**

En la actualidad, los psicólogos han sugerido que las habilidades del lenguaje pueden ser expresadas en los mismos términos que se explican las habilidades cognoscitivas (Fauconnier, 1998), dado que el lenguaje es una expresión más de estas habilidades. No obstante, lo que varía son los métodos que psicólogos y lingüistas han empleado para abordar tanto las habilidades cognoscitivas como las del lenguaje, dado que los objetivos de estudio en ambas áreas son diferentes.

Puede decirse que los modelos del lenguaje basado en el uso son un puente entre la psicología, la psicolingüística y la lingüística cognoscitiva. Las tres disciplinas coinciden en que el lenguaje parte de la experiencia en el contexto. La experiencia es el resultado del efecto que tiene el uso concreto de las entidades individuales en un contexto determinado de la comunicación (Tomasello, 2000; 2003). Gracias a su uso, se crean patrones de

construcción mediante el proceso de la generalización (Goldberg, 1995) para convertirse finalmente en esquemas abstractos de conocimiento (Langacker, 1991; Tomasello, 2003).

Un ejemplo sobre la integración de varias disciplinas para explicar un fenómeno lingüístico puede observarse en las explicaciones en torno a creación de ciertas construcciones gramaticales. Gracias a algunos conceptos psicológicos, constructivistas y cognoscitivistas, es posible ver que los niños adquieren estas construcciones con base en la formación de marcos conceptuales que se aprenden a través de algunos procesos cognoscitivos como la categorización. Los niños comienzan haciendo uso de un conocimiento específico dentro de una construcción, para posteriormente generalizar ese conocimiento y crear nuevos marcos conceptuales.

En esta sección se ha tratado de mostrar que hoy en día, la psicolingüística y la lingüística funcional han reevaluado la manera de aproximarse al lenguaje haciendo que su estudio sea más integral. Tanto la psicolingüística como la lingüística concuerdan en que el lenguaje se usa y se adquiere gracias a ciertas habilidades sociales, psicológicas y cognoscitivas que desarrolla el individuo a través de la experiencia. También interviene la capacidad de hacer categorizaciones sobre entidades y eventos (Tomasello, 2003). Las explicaciones sobre la adquisición y el uso del lenguaje se vuelven más precisos e integrales, cuando el lenguaje se ve como un fenómeno de la comunicación en el que los aspectos sociales, cognoscitivos y estructurales interactúan.

## 5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo general de este estudio es comparar el uso de artículos definidos, indefinidos y frases con sustantivo escueto en 4 grupos de edad cronológica. El objetivo específico es indagar el papel que juegan las funciones semánticas en la producción de las frases nominales en niños con desarrollo típico del lenguaje.

La primera pregunta de investigación que se plantea es si el uso de los artículos definidos, indefinidos y con sustantivo escueto cambia a través de los diferentes grupos de edad. La primera hipótesis es que las frases con sustantivo escueto co-ocurren con los artículos definidos e indefinidos en todos los grupos de edad. La segunda es que los artículos definidos se usarán más en función de la edad. A mayor edad, mayor será el uso de artículos esperados dado que el niño aprenderá más funciones semánticas de las frases nominales.

La segunda pregunta de investigación es si los niños de diferentes edades emplean las funciones semánticas de las frases nominales en forma similar a las funciones observadas en el modelo adulto. La hipótesis es que las frases con función de rol y parte-todo generadas por los niños utilizarán artículos definidos, las frases genéricas utilizarán definidos y sustantivos escuetos, mientras que las frases comunes utilizarán indefinidos.



## **6. METODOLOGÍA**

### **6.1. Grupo piloto**

Este grupo fue compuesto por 10 niños entre los 5;0 y los 7;0 años de edad ( $M = 5;7$ ) y 10 adultos entre los 22 y los 57 años de edad ( $M = 38.2$ ) a quienes se les hicieron las preguntas que constituirían la tarea experimental para provocar frases nominales con artículos definidos, indefinidos y escuetos. El objetivo de aplicar las preguntas que inicialmente se elaboraron fue conocer si los participantes producían la respuesta esperada. En todos los casos en que la respuesta esperada sucedía menos del 70%, entonces se corregía. Algunas preguntas fueron eliminadas por completo dado que los resultados no eran los esperados y las preguntas debían responder a funciones semánticas específicas.

### **6.2. Participantes**

La muestra fue obtenida en una misma escuela privada, donde la mayoría de las familias son de clase media. La clase fue determinada por medio del nivel de estudios de la madre, el que oscilaba en un rango entre los 12 y 16 años de escolaridad. Todos eran nativo-hablantes del español y vivían en una ciudad del centro de México.

En este estudio participaron 60 niños entre los 4;0 y los 7;11 años de edad que fueron divididos en 4 grupos de 15 participantes cada uno:



En el grupo de 4 años los participantes tenían una edad entre los 4;0 y los 4;11, con una media de 4;4.

En el grupo de 5 años los participantes tenían una edad entre los 5;0 y los 5;11, con una media de 5;5.

En el grupo de 6 años los participantes tenían una edad entre los 6;0 y los 6;11, con una media de 6;5.

En el grupo de 7 años los participantes tenían una edad entre los 7;0 y los 7;8, con una media de 7;3.

### **6.2.1. Selección del grupo control**

Un total de 15 adultos mayores de 25 años fueron seleccionados como grupo control. Los participantes debían tener un nivel educativo similar al de las madres de los niños participantes (entre 12 y 16 años de escolaridad), por lo que sólo se incluyó en la muestra a quienes cumplieran con ambos requisitos (edad y escolaridad). En este grupo los adultos tenían una edad entre los 25 y los 45 años de edad con una media de 31.6. Su escolaridad se encontró entre los 12 y 19 años, con una media de 15.5.

### **6.2.2. Selección de los participantes**

Todos los padres de los niños que participaron en la muestra debían llenar un cuestionario sobre el desarrollo del lenguaje del niño y una autorización para llevar a cabo la investigación. Una vez obtenido el permiso, cada participante debía cumplir con los siguientes criterios:

1. Que el cuestionario sobre lenguaje no mostrara alguna preocupación explícita de los padres con respecto al desarrollo del lenguaje del niño. En el mismo cuestionario, los padres reportaron que su hijo no mostraba ningún signo de daño neurológico, problema de audición, trastornos emocionales o dificultades motoras.

2. Obtener una calificación de 75 o más, en una prueba no verbal (KABC-II; Kaufman y Kaufman, 2004), calificación que permitió corroborar que el participante tenía un coeficiente intelectual dentro del rango de normalidad.

3. Obtener una calificación de por lo menos el 50% o más respuestas esperadas en la *Spanish Morphosyntax (S-MST) subtest of the Bilingual English Spanish Assessment (BESA*; Peña, Gutiérrez-Clellen, e Iglesias, 2006), cuando los niños tenían una edad entre 4;0 y 4;11 años de edad. En niños mayores entre 5;0 y 7;11 años de edad se aplicaron dos sub-pruebas del instrumento *Spanish Clinical Evaluation of Language 4 (SCELF-4*; Semel, Wiig, y Secord, 1997) en la que debían obtener una calificación de una desviación estándar por arriba de la media con respecto a la propia muestra del estudio, en las sub-pruebas de Estructura de Palabras y Repetición de Oraciones. Conviene mencionar que la estandarización de esta prueba fue elaborada a partir de una muestra representativa de la población hispánica que vive en Estados Unidos. La lengua materna de estos individuos es el español. Sin embargo, en su contexto social y educativo están expuestos al inglés (Semel, Wiig, y Secord, 2004 *Manual técnico*, p.27). Debido a este factor, las normas pueden variar en un país como México, en el que se habla español en casa, al igual que en el contexto social y educativo. Al aplicar las dos sub-pruebas del

CELF-4 al grupo control, los resultados iniciales mostraron que los niños monolingües en México arrojaban calificaciones más altas que los niños que hablan el español como lengua predominante en Estados Unidos. Por tal motivo se ajustaron las desviaciones con respecto a los resultados de la propia muestra del presente estudio, decidiendo así que los niños con desarrollo típico debían ubicarse una desviación estándar por arriba de la media del grupo.

### **6.3. Instrumentos clínicos de identificación**

*Prueba cognoscitiva: Kaufman Assessment Battery for Children, segunda edición (Kaufman y Kaufman, 2004).*

Las sub-pruebas del área no-verbal de este instrumento fueron empleadas como criterio de exclusión, puesto que ningún niño participante en el estudio debía mostrar alteraciones cognoscitivas o manifestaciones de retraso mental. Las sub-pruebas del área verbal no fueron incluidas en esta evaluación porque el lenguaje de un niño con trastorno puede ubicarse por debajo del promedio. Por tanto, el coeficiente intelectual sólo se deriva del área no verbal. Las sub-pruebas que se aplicaron estaban sujetas a la edad del participante, por lo que cada edad recibió un número diferente de tareas, al igual que no todos los grupos realizaron las mismas tareas. Estas sub-pruebas no verbales analizan el pensamiento conceptual (*conceptual thinking*), el reconocimiento de caras (*face recognition*), la capacidad para completar secuencias de historias (*story completion*), la capacidad para responder a la tarea de triángulos (*triangles*), la capacidad para contar cubos (*block counting*), de establecer patrones

analógicos (*pattern reasoning*) y secuenciar movimiento de manos (*hand movements*). Del total de la suma de respuestas correctas, se obtuvo un índice no verbal basado en una calificación estándar.

*Prueba de lenguaje 1: Spanish Morphosyntax subtest of the Bilingual English/Spanish Assessment (BESA; Peña, Gutiérrez-Clellen, e Iglesias, 2006)*

Esta prueba tiene dos partes. La primera mide varias partículas gramaticales y la segunda, la repetición de oraciones. La primera parte contiene 4 apartados que miden la producción de artículos, verbos en pretérito, clíticos y verbos en subjuntivo. Cada pregunta se acompaña de un dibujo que representa la partícula meta. En esta sección puede obtenerse como máximo un total de 22 puntos, con los que se obtiene un porcentaje de respuestas correctas. La segunda parte consiste en la repetición de 8 oraciones que evalúan la repetición de todas las palabras, con las que se puede obtener un total de 51 puntos, con los que se obtiene el segundo porcentaje de respuestas correctas. Ambos porcentajes se suman y se genera un porcentaje total. La prueba morfosintáctica de BESA tiene un criterio establecido del 50%, con el que es posible identificar a los niños con TL, cuyo porcentaje total debe estar por debajo de esta cifra porcentual.

Dado que esta prueba es conocida por ser sensible (86.4%) y específica (86.4%) para discriminar niños con y sin TL entre 4;0 y 5;1 (Plante y Vance, 1994), se aplicó otra prueba para niños mayores que rebasaran estas edades. Ésta es la que se describe a continuación.

*Prueba de lenguaje 2: Spanish Clinical Evaluation of Language (SCELF-4; Semel, Wiig, y Secord, 1997).*

Los niños con 5;0 años de edad o más fueron evaluados con dos sub-pruebas del instrumento SCLEF-4. Las sub-pruebas empleadas fueron Estructura de Palabras y Repetición de Oraciones. Estas sub-pruebas fueron seleccionadas por su nivel de coeficiente de confiabilidad en el instrumento (.76-moderado y .96-alto, respectivamente). Además ambas sub-pruebas mostraron un alto coeficiente de confiabilidad en la identificación de niños con problemas de lenguaje (Estructura de Palabras con .82 y Repetición de Oraciones con .96). Al igual que en BESA, estas sub-pruebas miden varias partículas gramaticales y la repetición de oraciones con diferente nivel de complejidad gramatical. En la sub-prueba de Estructura de Palabras se analizan diferentes partículas gramaticales como el uso de modo y tiempos verbales (futuro, subjuntivo, pretérito del indicativo, verbos regulares e irregulares), uso del plural en sustantivos, morfemas derivativos en sustantivos y adjetivos, pronombres posesivos y reflexivos. En esta sub-prueba puede obtenerse como máximo un total de 29 puntos. En la sub-prueba de Repetición de oraciones se analiza la repetición de estructuras declarativas, con diferentes niveles de complejidad como la coordinación y subordinación de cláusulas, cláusulas relativas, frases verbales y preposicionales, oraciones negativas, interrogativas y pasivas. En esta sección puede obtenerse un total de 96 puntos. Este total varía de acuerdo a la cantidad de errores que se cometen, pudiendo obtener en cada una de las 32 oraciones, desde cero hasta tres puntos. Cada sub-prueba por separado arroja un total de puntos correctos, que son convertidos a

una calificación estándar. Ésta, en el caso de los niños con TL debe ubicarse por lo menos una desviación estándar por debajo de la media generada por la muestra del estudio.

#### **6.4. Muestra de lenguaje**

Con el fin de obtener una medida de lenguaje, se realizó un recuento de historia mediante el cuento “Si le das una galletita a un ratón” que es una versión en español del cuento *If You Give a Mouse a Cookie* (Numeroff, 1985). El niño debía escuchar el cuento mientras miraba las ilustraciones del mismo. Previamente se le solicitaba al niño escuchar con atención el cuento, para que lo pudiera contar de nuevo, una vez que el monitor lo hubiera terminado de hacer. El recuento de la historia fue grabado para poder obtener posteriormente, una medida de lenguaje obtenida por medio de una Longitud Media de Emisión (LME) de las oraciones generadas. El niño podía producir un total aproximado de 36 oraciones, que es el total de oraciones del cuento. Las transcripciones fueron realizadas con el programa SALT (Miller y Chapman, 1984). En este programa, las oraciones fueron segmentadas en unidades terminables (TU *Terminable Units*) de acuerdo con la metodología de Gutiérrez Clellen, 2002; Gutiérrez-Clellen, Restrepo, Bedore, Peña y Anderson, 2000; Gutiérrez-Clellen, Restrepo y Simón-Cereijido, 2006 y Restrepo, 1998).

La muestra de lenguaje fue útil no sólo para obtener una LME y poder comparar niveles de lenguaje entre los niños, sino para obtener el porcentaje total de agramaticalidad (proporción de oraciones gramaticalmente inaceptables). En cada transcripción se

analizaron las oraciones y se determinó si la producción de cada una tenía errores gramaticales o bien si estaba libre de ellos.

La muestra de lenguaje también fue un criterio fundamental para completar la clasificación de los niños (con o sin trastorno del lenguaje), según su nivel de agramaticalidad en las oraciones producidas. Los niños que obtuvieron más de un 30% de oraciones agramaticales, sobre el total de oraciones producidas en la muestra, fueron considerados como posibles niños con TL, a quienes se les completaba con una evaluación para determinar su clasificación.

### ***6.5. Tarea experimental***

En esta sección se describe cómo se elaboró la tarea experimental. La tarea consiste en una serie de preguntas y cierres de oración con las que se pretende obtener como respuesta una frase nominal que contenga un artículo definido, indefinido o un sustantivo escueto.

Es conveniente resaltar que el tema de la actualización (Carreter, 1980; Guillaume, 1933; Seco, 1972) es fundamental en la elaboración de las preguntas y cierres de oración del experimento, pues los artículos se eligen de acuerdo a la necesidad de actualizar los nombres. Esta actualización depende en buena parte, en la forma como se presentan los nombres dentro de las preguntas y cierres de oración en el contexto de la emisión. Los artículos en consecuencia cumplen su función al delimitar el nombre y a la vez anunciar su presencia y función semántica en dicho contexto. Por esta razón se tuvo el cuidado de seleccionar adecuadamente todas

las unidades léxicas que constituyen la pregunta, de tal forma que se incrementara la posibilidad de obtener la respuesta esperada.

Las preguntas se elaboraron con base en varias consideraciones gramaticales y semánticas que son relevantes para obtener la respuesta esperada. Dichas consideraciones tienen que ver con

- Las características del sustantivo;
- La frecuencia del vocabulario en algunas categorías del léxico infantil;
- La constitución semántica de los sustantivos (contables);
- La función semántica que cumplen en la frase nominal (parte-todo, sustantivos comunes, sustantivos genéricos y roles sociales).
- Además se tomó en cuenta:
  - La mención del sustantivo en el contexto;
  - La definitud del artículo y su caracterización gramatical (género y número);
  - Su constitución fonológica.

Adicionalmente, las preguntas y cierres de oración se formularon empleando el tiempo verbal y el uso de adverbios adecuados para obtener las respuestas esperadas.

Cada una de estas consideraciones se describe a continuación.

### **6.5.1. Características de las palabras meta**

Se utilizó un total de 50 tipos de sustantivos distintos. Esto con el fin de introducir siempre una nueva entidad, contextualizada por



una pregunta con características semánticas y sintácticas precisas. Todas son palabras frecuentes en el vocabulario infantil, de las que 30 son bisilábicas, mientras que 20 son trisilábicas. Todas las palabras seleccionadas son graves, el acento prosódico más frecuente de las palabras en español. No se incluyeron palabras monosilábicas o con más de tres sílabas, por tratarse de estructuras menos comunes que las anteriores.

### **6.5.2. Frecuencia del vocabulario**

Los sustantivos empleados en la tarea experimental provienen de dos listas de vocabulario infantil. La primera lista consultada se obtuvo por medio de una base de datos sobre 7 lenguas, entre ellas el español (Székely *et al.*, 2004). La segunda es una lista de disponibilidad léxica para diferentes grupos de edad (López Chávez, 2005).

*The International Picture-Naming Project/ Proyecto Internacional de designación de imágenes (IPNP) (Székely, et al., 2004).*

Esta base de datos fue elaborada por especialistas que trabajan en la adquisición del lenguaje. La base se realizó bajo ciertos criterios importantes para el desarrollo del lenguaje como son la edad de adquisición, la frecuencia de palabras, el tiempo de reacción de los términos, entre otros más. Es un sistema que contiene una serie de parámetros que dependiendo de las preguntas de investigación y de los criterios propios de un estudio, pueden modificarse para que el sistema seleccione una lista de palabras. Las variables de la base de datos es amplia, pero pueden seleccionarse sólo aquellas que sean necesarias para obtener las palabras del estudio. Para el presente se seleccionaron las

palabras que 1) pertenecieran al *corpus* del español infantil; 2) estuvieran clasificadas como sustantivos (en la base de datos se clasifican como objetos); 3) pertenecieran exclusivamente a las categorías de *partes del cuerpo, ropa y accesorios, alimentos, animales, utensilios de la casa, juguetes y personas*; 4) estuvieran conformadas por tres sílabas o menos; 5) debían tener el mayor índice de frecuencia (que varía de categoría a categoría); 6) debían estar reportadas en el *MacArthur Communicative Development Inventories*, o CDI (Fenson *et al.*, 1994) como palabras adquiridas. De esta forma, se obtuvieron listas de sustantivos con las características necesarias para este estudio, como frecuencia de uso por edad, edad de adquisición, junto con el patrón de acentuación, factores que se sabe que influyen la producción de palabras (Newman y German, 2002).

En la siguiente tabla se muestran con una flecha los índices seleccionados. Esto indica que por ejemplo, para la clase de “ropa”, el mayor índice es 6.00, mientras que para “partes del cuerpo” el índice es 7.00.

Tabla 2: Ejemplo de variables para seleccionar una lista de palabras frecuentes en una base de datos (Székely, et al., 2004)

Principio del formulario

⇒ First please select Language:  Sort Items

by:

Show pictures:  SHOW ALL pictures @ (contact us  
for login information)

Show *main variables only* (in italics)  Show all variables

Search for Dominant names

(ename)

⇒  Syntactic category:  (pnapno)

⇒  Semantic category:  (lexcat)

Number of *alternative names* min:  max:  (etype)

Percent Name Agreement: % Lex 1dom: min:  max:  (elex1)

RT target MEDIA: min:  max:  (erttar)

⇒  Length in syllables: min:  max:  (esyll) in characters:  
min:  max:  (echar)

⇒  Ln Frequency (CELEX): min:  max:  (efreq)

⇒  Objective AOA (CDI): min:  max:  (ecdi)

Obj. Vis. Complexity (KB): min:  max:  (ovcjpg)

El siguiente es un ejemplo de los resultados que arroja esta base. Para el presente estudio sólo se tomaron en cuenta las variables relevantes:

**Tabla 3: Ejemplo de las variables para caracterizar *gorra* y *piernas***

<b>Lengua</b>	<i>Español</i>	<i>Para “gorra”</i>	<i>Para “piernas”</i>
<b>Categoría sintáctica</b>	Objetos	Objetos	Objetos
<b>Categoría semántica</b>	Ropa, partes del cuerpo, alimentos, personas, etc.	Ropa	Partes del cuerpo
<b>Número de sílabas</b>	3 o menos	2	2
<b>Frecuencia</b>	Entre 0 y 9.88	3.29 (el rango es 0-6.00)	4.3 (el rango es 0-7.00)
<b>Aparición en CDI</b>		2	1

La tabla anterior muestra dos ejemplos de palabras obtenidas en la base de datos (*gorra* y *piernas*) provenientes de dos categorías que son *ropa* y *partes del cuerpo*. En la primera columna se señala la lengua seleccionada (primera fila), la categoría sintáctica (segunda fila), la categoría semántica (tercera fila), el número máximo de sílabas que contienen las palabras (cuarta fila) y la frecuencia de los términos (quinta fila). En la última fila de esta columna se hace referencia a la edad de aparición,

según el Inventario de Habilidades Comunicativas. En esta fila, el número 1 se refiere a que es una palabra adquirida entre los 8 y 16 meses; 2 se refiere a que es adquirida entre los 17 y los 30 meses y 3, después de los 3 años. Este dato es relevante pues da cuenta de que los sustantivos empleados en la tarea experimental son de adquisición temprana. Las últimas dos columnas de esta tabla muestran las características de las palabras *gorra* y *piernas*, en relación a los datos de la primera columna.

Una vez conseguidas estas listas se obtuvo el número necesario de sustantivos en femenino y en masculino que fueran pertinentes para la tarea experimental. Como se mencionó antes, las palabras debían pertenecer a ciertas categorías semánticas frecuentes, tales como *partes del cuerpo*, *ropa y accesorios*, *alimentos*, *animales*, *utensilios de la casa*, *juguets* y *personas*. Estas categorías contienen sustantivos que pueden representarse con juguetes que se utilizan en edades preescolares y el inicio de la edad escolar. Por otro lado, son juguetes que pueden ser manipulados durante la ejecución de la tarea.

Al seleccionar los sustantivos se observó que el número de términos arrojados por esta base no era suficiente para crear las frases nominales, considerando sus respectivas variables de género y número. Por esta razón fue necesario complementar la lista con otra base de datos que ofrece un índice sobre la disponibilidad léxica en el vocabulario de ciertas categorías de uso frecuente en el español de México (López Chávez, 2005).

#### *Disponibilidad léxica*

López Chávez (2005) utiliza la clasificación de palabras por medio de la disponibilidad léxica. Ésta se estructura sobre el

concepto psicológico de *asociación de ideas* en la que la memoria y el procesamiento de la información tienen un papel fundamental en la organización de los *centros de interés* o temas. La disponibilidad léxica se relaciona directamente con la familiaridad que un individuo tiene sobre un grupo de palabras que se emplean y se organizan con base en sus necesidades comunicativas. Según este autor, la disponibilidad léxica considera como factores fundamentales, la frecuencia de los vocablos y la espontaneidad del uso de un término en relación a un tema o grupos de interés ofrecido. El léxico disponible por tanto, está constituido por vocablos muy conocidos de los hablantes y son empleados en situaciones comunicativas específicas.

López Chávez (2005) ofrece listas de palabras clasificadas por grupos de interés o temas. Las mismas categorías antes encontradas en la base de datos del IPNP (*partes del cuerpo, ropa, accesorios, alimentos, juguetes y personas*) fueron buscadas en estas listas, cuya organización depende de la edad de los individuos. En este caso, sólo se seleccionaron las listas de los individuos más jóvenes de su estudio, quienes son los niños del primer año de primaria (6 y 7 años de edad).

Dado que las palabras que reporta López Chávez provienen de individuos mayores que los que utiliza la base de datos IPNP de Székely *et al.*, (2003), las listas no coinciden en su totalidad. Al igual que en la base de datos del IPNP, las listas de López Chávez contienen un índice, pero que a diferencia del primero, éste es de disponibilidad como ya se había mencionado. El índice de disponibilidad de cada vocablo depende de varios factores que son a) la máxima posición alcanzada en el centro de interés; b) el número de posición que ocupa dentro del centro de interés con

respecto a otras palabras del mismo tema que han sido mencionadas por un grupo de individuos; c) el índice de frecuencia del vocablo; d) el número de participantes en la encuesta. El índice de cada vocablo varía y por tanto, también varía el rango de disponibilidad de cada categoría. Este hecho indica que un determinado grupo de palabras en una lista no tiene el mismo grado de disponibilidad que otro, aunque todas las palabras sean evocadas por el mismo grupo de individuos.

Al igual que en la base de datos anterior, en ésta se seleccionaron sólo aquellas categorías que cubrieran las listas predeterminadas para la tarea experimental. De cada lista obtenida por categoría semántica se seleccionaron aquellas palabras que tuvieran el mayor índice de disponibilidad. Es decir, que aparecieran en las primeras posiciones de las listas. Se escogieron pues, seis categorías. El tema de la primera es sobre *animales*, con un rango de disponibilidad entre .13 y .52. El tema de la segunda categoría sobre *partes del cuerpo*, con un rango de disponibilidad entre .22 y .53. El tema de la tercera categoría es sobre *prendas de vestir*, con un rango de disponibilidad entre .33 y .67. El tema de la cuarta categoría sobre *alimentos*, con un rango de disponibilidad entre .09 y .44. El tema de la quinta categoría sobre *utensilios de la casa*, con un rango de disponibilidad entre .15 y .56. El tema de la sexta categoría es sobre *profesiones y gente*, con un rango de disponibilidad entre .06 y .39. Por medio de estos rangos puede observarse que el valor más alto pertenece a la categoría de *prendas de vestir*, mientras que el valor más bajo pertenece a la categoría de *profesiones y gente*. El criterio para seleccionar estas palabras se basa en su frecuencia y en su aparición dentro de la lista. Esto indica que si la palabra aparece en la lista, entonces se

garantiza que se trata de un vocablo frecuente, cuya posición en la lista puede variar según el número de participantes que la emplearon.

La tabla siguiente resume los índices de las palabras seleccionadas para el estudio. Se presentan divididas por género y por categoría semántica. Todas las palabras van acompañadas por un índice de frecuencia de la base de datos IPNP y algunas también contienen el índice de disponibilidad, cuando éstas se encontraban en las listas de López Chávez. Pocos casos son los que sólo contienen el índice de disponibilidad, y la mayoría el índice de frecuencia del IPNP. Este dato indica que las palabras provenientes de las listas de López Chávez son complementarias a la lista inicial obtenida en el IPNP y aunque frecuentes, son de adquisición más tardía.



**Tabla 4: Frecuencia y disponibilidad de los sustantivos empleados en la tarea experimental (López Chávez, 2005; Székely, et al., 2004)**

Categoría	Sustantivos femeninos	Índice de disponibilidad	Frecuencia IPNP	Edad de adquisición	Sustantivos masculinos	Índice de disponibilidad	Frecuencia IPNP	Edad de Adquisición
Animales	Rango de frecuencia: 0 – 5.5 Rango de disponibilidad: .13 - .52							
	Gallina		3.6	1	Perro	.52	5.4	1
	Vaca		3.2	1	Gato	.37	4.9	1
	Tortuga		2.9	1	Gallo		3.5	3
	Rana		2.3	1	Caballo	.26	5.2	1
					Chango	.23		
					Oso	.13	3.8	1
					Pato	.16	2.3	1
					Conejo	.13	2.8	1
Partes del Cuerpo	Rango de frecuencia: 0 - 7.0 Rango de disponibilidad: .22 - .53							
	Pierna		4.3	1	Ojo	.57	5.2	1
	Oreja		4.2	1	Brazo	.34	5.2	1
	Lengua		-	-	Cuello		5.2	3
	Cara		-	-				
	Cabeza	.53			Dedo		4.8	1
Prendas de vestir	Rango de frecuencia: 0 - 6.0 Rango de disponibilidad: .33 - .67							
	Bolsa		4.2	2	Sombrero		4.4	1
	Falda	.45	4.3	1	Zapato	.58	3.5	1
	Gorra		3.2	2	Anillo		3.7	3
	Chandas							
Alimentos	Rango de frecuencia: 0 - 4.9							

Categoría	Sustantivos femeninos	Índice de disponibilidad	Frecuencia IPNP	Edad de adquisición	Sustantivos masculinos	Índice de disponibilidad	Frecuencia IPNP	Edad de Adquisición
	Rango de disponibilidad: .09 - .44							
	Manzana	.20	3.1	1	Pollo	.25	-	-
	Pera	.09	3.0	3	Pescado	.22		
	Naranja		3.5	1	Huevo		1.9	3
	Sandía		1.0	2	Queso		3.2	1
Utensilios de La casa	Rango de frecuencia: 0 - 8.3							
	Rango de disponibilidad: .15 - .56							
	Canasta		1.6	1	Cuchillo		3.8	1
	Mesa	.21	6.1	2	Globo		3.3	1
	Pelota		3.8	1	Plato	.20	4.4	1
	Taza		3.8	1				
	Cuchara	.15	2.0	1				
Profesiones/ gente	Rango de frecuencia 0 - 7.5							
	Rango de disponibilidad: .06 - .39							
	Maestra	.27			Soldado		4.1	3
	Reina		4.6	3	Bombero		1.7	3
					Niño		6.3	1
	Niña		5.6	1	Hijo			
<b>Total</b>	<b>25</b>				<b>25</b>			

Para efecto de la descripción del material lingüístico empleado, estos sustantivos reciben simultáneamente varias clasificaciones, según las funciones consideradas en la tarea. Por ejemplo, un sustantivo como *oreja* es considerado *parte-todo* de la categoría de *partes del cuerpo*. Según su delimitación física en el

espacio es un sustantivo *contable*. Gramaticalmente se caracteriza por ser un sustantivo *femenino, singular*. Pertenece a la categoría sintáctica de *objetos* (según la clasificación en el IPNP) y pragmáticamente se ubica como una entidad de *primera mención* en el contexto. A estas clasificaciones se hace referencia a continuación.

### **6.5.3. Constitución semántica del sustantivo**

Los sustantivos que se esperan obtener en las frases nominales son sustantivos contables, de acuerdo con la terminología de Langacker (1987b, 1991). Como parte del control metodológico, ningún sustantivo considerado como masa fue incluido.

#### **Función semántica de las palabras y su relación con otras entidades**

Aunque la bibliografía especializada en TL es contradictoria en los resultados que se presentan, hay una tendencia a reportar que los artículos definidos son más problemáticos (Bosch y Serra, 1997; Eng y O'Connor, 2000; Restrepo y Kruth, 2000; Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2001). Por esta razón se incluyó una serie de frases con una función semántica que pretende generar el uso del definido, mientras que otras frases contienen poca especificidad para provocar el uso del indefinido. La mitad de los sustantivos se clasifican como sustantivos comunes, para obtener las frases nominales con artículo indefinido. La otra mitad de los sustantivos se clasifican mediante las tres funciones semánticas que son parte-todo, roles y sustantivos genéricos, con las que se pretende promover el uso de frases con artículo definido.

### **La mención del sustantivo en el contexto**

La mención del sustantivo en el contexto es otro factor que se tomó en cuenta. Todos los sustantivos empleados en la tarea se introducen uno a uno en el contexto, lo que indica que todos los sustantivos aparecen como primera mención solamente, pues es sabido que muchos sustantivos pueden acompañarse de un artículo definido cuando han sido introducidos previamente en el contexto. Sin embargo, cabe resaltar que existe el factor de que los objetos se presentan uno a uno en el contexto, de tal forma que se introducen pragmáticamente, aunque no lleven una introducción verbal.

### **La posición del sustantivo en la frase nominal**

En la bibliografía especializada sobre artículos se habla constantemente de la importancia de la posición del sustantivo, es decir su posición como sujeto u objeto de la frase, como condición sintáctica para que haya presencia o ausencia del artículo (Laca, 1999). Teóricamente, el sustantivo en posición de sujeto se acompaña de un artículo que puede ser definido o indefinido. Por otro lado, el sustantivo en posición de objeto generalmente puede aparecer sin artículo, especialmente cuando se trata de un sustantivo plural. Sin embargo, también puede aparecer un artículo definido o indefinido en singular o plural, dependiendo del tipo de sustantivo del que se trate y del papel que desempeña en la frase. Tomando en cuenta este dato del español del adulto, se esperaban respuestas en las que algunos sustantivos ocuparan la posición de objeto mientras que otros la de sujeto. Se esperaba la aparición de 10 sustantivos escuetos ocupando la posición de objeto, de los cuales cinco eran singulares y cinco plurales. Su aparición era esperada, dadas las propiedades genéricas de las preguntas que se

plantearon. También se esperaba el uso de artículos definidos ante doce preguntas que generaran una frase cuyo sustantivo ocupara la posición de sujeto. El uso de artículos definidos era el esperado, de acuerdo a las consideraciones semánticas, pragmáticas y sintácticas de las palabras que compusieron cada pregunta (ver sección *Creación de preguntas y cierres de oración*). Las preguntas por tanto, debían propiciar una frase cuya función semántica fuera genérica, de parte-todo o de rol. Las demás preguntas se formularon con la idea de propiciar frases con la presencia de artículos indefinidos y sus respectivos sustantivos cumpliendo una función inespecífica. Aunque todos estos sustantivos se encuentren en posición de objeto, se espera que la caracterización semántica y sintáctica de cada una de las palabras escogidas para formular las preguntas generen las respuestas esperadas.

### **La definitud del artículo y su caracterización gramatical**

Ésta es una de las clasificaciones principales para realizar el contraste de todos los artículos. Se seleccionó el mismo número de ítems para cada categoría que se encuentra organizada por género y número. Se elaboró la misma cantidad de frases que contuvieran artículos en femenino-singular, femenino-plural, masculino-singular y masculino-plural, considerando como ya se dijo, la frecuencia de los sustantivos y las categorías semánticas. Este hecho indica que se crearon 5 ítems para cada una de las 8 categorías:

- 5 para femenino-definido-singular **la**;
- 5 para masculino-definido-singular **el**;
- 5 para femenino-definido-plural **las**;
- 5 para masculino-definido-plural **los**;

- 5 para masculino-indefinido-singular **un**;
- 5 para femenino--indefinido-singular **una**;
- 5 para masculino-indefinido-plural **unos** y
- 5 para femenino-indefinido-plural **unas**

Adicionalmente se incluyeron dos categorías en las que se utiliza el sustantivo escueto:

- 5 escuetos en singular
- 5 escuetos en plural

### **Definitud**

Esta categoría tiene tanta importancia como la de categoría gramatical, ya que interesa observar el contraste entre el uso de artículos definidos e indefinidos, manteniendo la misma proporción en el número de artículos clasificados por género y por número. En este caso, existen tres clasificaciones para las frases nominales: artículos definidos, indefinidas y frases con sustantivo escueto.

Para obtener la definitud de las frases nominales se seleccionaron tres funciones semánticas que son el rol, la genericidad y parte-todo. Con estas funciones se elaboraron contextos en los que el uso del artículo definido se emplea frecuentemente, al menos en la lengua del adulto (Du Bois, 1980; Epstein, 2001; Givón, 1998; Kleiber, 2008; Zamparelli (2008). Para el caso de las frases con sustantivo escueto, la función de genericidad también fue utilizada. Para obtener frases indefinidas se utilizó un contexto que marca poca especificidad en el referente, donde el artículo indefinido hace generalmente su aparición.

La siguiente tabla resume la información previamente descrita y da cuenta de la clasificación de los sustantivos empleados en la tarea experimental, de acuerdo a sus categorías y funciones:

**Tabla 5: Clasificación de los sustantivos empleados en la tarea experimental**

		No. de sustantivos	
Por su función semántica	Común	18	
	Parte-todo	7	
	Genérico	18	
	Rol	7	
Por su configuración	Contable	50	
Por su mención en el contexto	1ª mención	50	
Por su categoría gramatical	Género <sup>4</sup>	Femenino	20
		Masculino	20
	Número	Singular	25
		Plural	25
Por su definitud		Definido	20
		Indefinido	0
		Escueto	0

---

<sup>4</sup> Los escuetos no se clasificaron por género

#### 6.5.4. La constitución fonológica del artículo en la frase nominal

La tarea pretende generar la serie de 8 artículos del español. Como se sabe, la mayoría no están marcados prosódicamente pues están compuestos por una sola sílaba. Sólo tres artículos indefinidos sí lo están porque contienen dos sílabas, de las que la penúltima es la que recibe el acento prosódico. Esta información se resume a continuación:

<b>Definido</b>	Marcado fonológicamente
El	No
La	No
Los	No
Las	No
<b>Indefinido</b>	
Un	No
Una	Sí (úna) <sup>5</sup>
Unos	Sí (únos)
Unas	Sí (únas)

Por otro lado, también se controló el balance del contacto fonológico entre el sonido final del artículo y el sonido inicial del sustantivo. El contacto fonológico puede surgir entre dos

---

<sup>5</sup> Se marca el acento prosódico en la penúltima sílaba



consonantes (C-C), entre vocal y consonante (V-C), entre consonante y vocal (C-V) o entre vocal y vocal (V-V)<sup>6</sup>. Este balance consiste en que exista un número similar del mismo tipo de contacto en artículos definidos e indefinidos.

El contacto más frecuente es el de 2 consonantes (C-C), pues 6 de 8 artículos terminan en /l/, /n/ o /s/, mientras que 2 de 8 terminan en vocal /a/. El segundo contacto más frecuente es el de vocal y consonante (V-C), seguido del contacto entre consonante y vocal (C-V). Esta información se lee en la tabla siguiente:

**Tabla 6: Contacto fonológico entre el artículo y el primer fonema del sustantivo**

Contacto fonológico	Definido	Indefinido	Ejemplo
C-C	12	14	Unos globos
C-V	3	2	Los ojos
V-C	5	6	La cara

Con el fin de evitar dificultades en la interpretación del contacto entre /s/ final del artículo y /s/ inicial del sustantivo (por ejemplo, *las sillas*) se evitó el empleo de los sustantivos que comenzaran con /s/ cuando la frase requería un artículo en plural, y por ende, marcado con /s/. Dado que los niños con TL también pueden presentar alteraciones fonológicas y/o articulatorias es

---

<sup>6</sup> Este último contacto no se empleó en la tarea porque el vocabulario frecuente del IPNP no arrojó sustantivos que iniciaran con vocal.

posible que exista una omisión, sin saber con precisión si ésta pertenece al artículo o al sustantivo.

#### **6.5.5. Creación de preguntas y cierres de oración**

Para la elaboración de las preguntas y cierres de oración que son los que generan las respuestas esperadas se cuidó el uso del tiempo verbal y el aspecto del verbo. Es sabido que el empleo de algunos tiempos verbales así como otros elementos gramaticales, tales como adverbios, activan diferentes interpretaciones (Leonetti, 1990). Por esta razón, los tipos léxicos así como el tiempo, modo y aspecto verbal fueron seleccionados explícitamente para provocar frases nominales definidas, indefinidas o con sustantivo escueto. Cuando la pregunta (o cierre de oración) requería el uso de un sustantivo *común*, el tiempo verbal empleado fue en su mayoría el pretérito. Este tiempo verbal se empleó como un marcador que activa un evento único, no habitual, como a continuación se ejemplifica (la frase en paréntesis es la respuesta esperada):

*¿Y qué compraron para jugar? (Ej. 29)*

*(R: Unos osos)*

En varios casos, el tiempo verbal fue el presente, cuando el aspecto semántico del verbo era estativo, tal como *haber*, *querer* o *ser*:

*El Sr. Cara de Papa es un señor y Zanahoria es... (Ej. 41)*

*(R: Una niña)*

Cuando la pregunta (o cierre de oración) requería el uso de un sustantivo *con función genérica o de rol*, el tiempo verbal empleado fue generalmente el presente y en algunos casos se empleó el adverbio temporal *siempre*, para generar una oración que contuviera la noción genérica o de *habitualidad*. Con el uso del presente y el adverbio se esperaba provocar una frase con artículo definido:

*La Sra. Cara de Papa dijo: Los zapatos son para el frío y para el calor son... (Ej. 14)*

*(R: las chanclas)*

*Quien lleva corona es... (Ej. 44)*

*(R: la reina)*

Para la función de parte-todo el tiempo verbal usado fue indistintamente el presente o el pretérito:

*Si le quitas el sombrero ¿Qué puedes tocarle? (Ej. 10)*

*(R: la cabeza)*

*¿Dónde se puso la bolsa? (Ej. 13)*

*(R: en el brazo)*

Otro aspecto que se tomó como parte del control fue realizar preguntas neutras que no influyeran en la respuesta esperada. Por neutro se entiende haber evitado el uso de un artículo en la formulación de la pregunta. El 70% de las preguntas son neutras, mientras que el resto de éstas fueron elaboradas utilizando un

artículo diferente en género o en número del que se esperaba provocar.

Un ejemplo de una pregunta neutra es:

*Cuando se enoja saca... (Ej. 6)*

*(R: la lengua)*

Para una lectura detallada de la tarea experimental de artículos véase el anexo I donde se presenta el formato original.

#### **6.5.6. Orden de presentación de la tarea experimental**

La tarea experimental se presentó en 6 formatos distintos. Estos diferentes formatos tienen como objetivo evitar que el orden de presentación afecte las respuestas. Éstas pueden verse afectadas principalmente por el orden de los estímulos (efecto de orden) y por el efecto de facilitación (efecto de *priming*).

En el efecto de orden, las primeras respuestas pueden tener un mayor número de aciertos, en comparación de las últimas, que por cansancio o distracción, el niño no responda o dé una respuesta inesperada. También de forma inversa, el niño puede sentirse más confiado para responder o puede haber aprendido a dar cierto tipo de respuestas, conforme la tarea llega hacia el final, lo que provocaría que las respuestas sean más acertadas en la última parte.

Para evitar el efecto de orden se crearon 6 formatos. Cada uno está compuesto por 4 conjuntos de preguntas organizadas por temas de presentación. En cada formato, el conjunto 1 se mantiene siempre al principio, dado que es un conjunto introductorio en el

que se presentan entidades no familiares para el niño, hecho que es fundamental mantener para la producción de ciertos artículos. Los demás conjuntos (2, 3 y 4) se presentaron en órdenes diferentes que dieron las combinaciones: 1-2-3-4, 1-2-4-3, 1-3-2-4, 1-3-4-2, 1-4-2-3 y 1-4-3-2.

En el efecto de facilitación es factible que una respuesta pueda conducir a la respuesta de la pregunta siguiente, por ejemplo, si la forma de hacer la pregunta es semejante en los dos casos o bien, si el tipo de respuesta dada es semejante a la siguiente y en consecuencia provoca una respuesta que no se desprende naturalmente de la pregunta directa.

Para evitar el efecto de facilitación, los estímulos de cada conjunto fueron distribuidos aleatoriamente. Para ello se utilizó un programa que arregla los estímulos de manera aleatoria. Al programa se le indica el número de estímulos que debe organizar en cada conjunto y se le indica también el número formatos que se necesitan. En consecuencia, se produce una lista que señala cómo se deben presentar los estímulos.

Los estímulos de todos los conjuntos se organizaron siguiendo dicho programa. Sólo hubo algunas excepciones en las que dos preguntas estuvieron ligadas para presentarse consecutivamente, dado que el contenido de un estímulo estaba relacionado anafóricamente con el otro. En el conjunto 1, las preguntas no. 9 y 10 se presentaron consecutivamente. Sin embargo, las respuestas esperadas de ambas eran diferentes (femenino vs. masculino). Estas preguntas son:

*Si le quitas el sombrero ¿Qué puedes tocarle? (No. 9)*

*(R: La cabeza)*

*¿Con qué se la puedes tocar? Con... (No. 10)*

*(R: El dedo)*

En el conjunto 2 se tomó el cuidado de que la pregunta no. 5 se presentara antes de la pregunta no. 12, para que cuando el investigador mencionara el sustantivo “*bolsa*” no afectara la respuesta de la pregunta 5, en donde se solicita la producción de una frase que utiliza el mismo sustantivo:

*¿Qué se colgó aquí la Sra. Cara de Papa? (No. 5)*

*(R: Una bolsa)*

*¿Dónde se puso la bolsa? (No. 12)*

*(R: En el brazo)*

#### **6.5.7. Codificación de las respuestas en la tarea experimental**

Todas las respuestas recibieron un código basado en la categoría gramatical del artículo. Otras respuestas alternativas como uso de posesivo, demostrativo, pronombre o numeral también fueron codificados. Las respuestas en las que se utilizó otro sustantivo relacionado semánticamente al esperado se codificó como respuesta semánticamente relacionada (p.e. *maestra*, sustituida por *little people*).

Las respuestas por variaciones léxicas del tipo *un bolso-una bolsa, las chanclas-los huaraches* se dieron como esperadas.

## **6.6. Método**

Los niños fueron vistos en dos o tres sesiones individuales con una duración de aproximadamente veinte minutos cada una. Durante las sesiones se aplicaron tanto los instrumentos clínicos como la tarea experimental en orden aleatorio. Si el participante mostraba cansancio, la sesión se interrumpía para continuarla otro día durante la misma semana.

Al momento de aplicar todas las pruebas no existía conocimiento acerca del *estatus* del lenguaje ni del nivel cognoscitivo de los niños. Todas las tareas fueron revisadas por dos examinadores para elevar el nivel de confiabilidad. Ambos examinadores debían estar de acuerdo en un 95%. Cuando existía duda sobre cómo calificar alguna respuesta inesperada o cuando existía duda sobre las características del lenguaje del niño, las grabaciones fueron escuchadas por dos expertos en trastornos del lenguaje para emitir un juicio clínico.

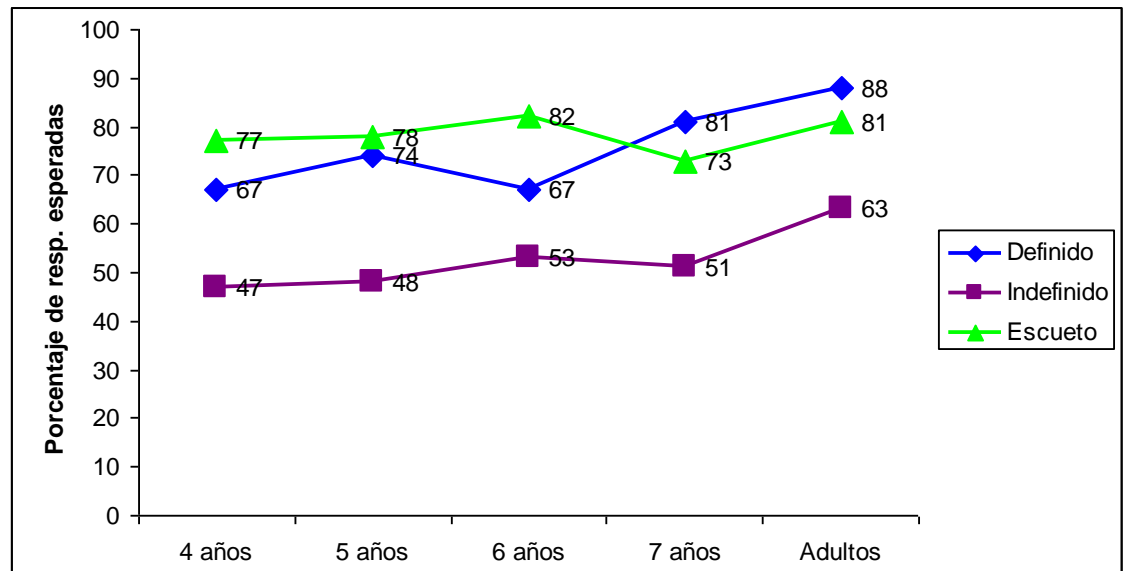
## CAPÍTULO 7

### RESULTADOS: Niños con desarrollo típico del lenguaje

#### 7.1. Uso de artículos definidos, indefinidos y con sustantivo escueto

Para responder a la primera pregunta de investigación sobre cómo cambia el uso de frases con artículo definido, indefinido y sustantivo escueto en diferentes edades, se realizaron varios análisis. La variable independiente incluyó 4 niveles de edad de niños con desarrollo típico. La variable dependiente incluyó tres niveles, con tipos de frases con artículo definido, indefinido y sustantivo escueto. La siguiente figura muestra los resultados encontrados que se explican a continuación.

Figura 3: Uso de frases con y sin artículo





### 7.1.1. Uso de artículos dentro de cada grupo de edad

En la figura anterior se observaron diferencias entre los tres tipos de frase nominal. Se realizó una prueba de ANOVA (modelo lineal, medidas repetidas) para comprobar si las diferencias entre los tipos de frase eran significativas. Se aplicó posteriormente el método Bonferroni para controlar el tipo de error I. El nivel de significancia es igual o menor a .05.

Se encontró que en el contraste entre **artículos indefinidos y definidos**, las diferencias son significativas a los 4 años  $F(1, 14) = 3.79, p < .01, \eta_p^2 = 5.45$ ; a los 5 años,  $F(1, 14) = 5.93, p < .001, \eta_p^2 = 4.26$ ; a los 6 años  $F(1, 14) = 2.64, p < .01, \eta_p^2 = 5.55$ ; a los 7 años  $F(1, 14) = 9.64, p < .001, \eta_p^2 = 3.04$ ; en adultos  $F(1, 14) = 4.79, p < .001, \eta_p^2 = 5.20$ .

Con respecto al contraste entre **artículos indefinidos y escuetos** se encontraron diferencias significativas a los 4 años  $F(1, 14) = -3.22, p < .01, \eta_p^2 = 9.41$ ; a los 5 años  $F(1, 14) = -3.92, p < .01, \eta_p^2 = 7.47$ ; a los 6 años  $F(1, 14) = -2.96, p < .05, \eta_p^2 = 9.99$ ; a los 7 años  $F(1, 14) = 3.0, p < .01, \eta_p^2 = 6.46$ ; y en adultos  $F(1, 14) = -2.72, p < .05, \eta_p^2 = 6.73$ .

En el contraste entre **artículos definidos y escuetos** no se encontraron diferencias significativas en ningún grupo de edad<sup>7</sup>.

Las medias y desviaciones estándar se presentan en la siguiente tabla.

---

<sup>7</sup> Para mayor detalle sobre resultados estadísticos véase el anexo II.

**Tabla 7: Medias (*M*) y desviaciones estándar (*DE*) de los artículos definidos, indefinidos y frases con sustantivo escueto en los diferentes grupos de edad**

Edad	DEFINIDOS		INDEFINIDOS		ESCUETOS	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
4 años	67.6	13.0	47.0	16.8	69.3	28.1
5 años	74.0	10.0	48.6	16.0	74.6	23.2
6 años	67.6	16.1	53.0	23.3	80.0	26.1
7 años	81.0	8.0	51.6	11.9	73.3	26.9
Adultos	88.0	7.2	63.0	15.6	81.3	23.2

### 7.1.2. Uso de artículos entre grupos de edad

En la figura 1 se observaron diferencias entre los tres tipos de frase nominal. Se realizó una prueba de ANOVA. También se aplicó el método Bonferroni para controlar el tipo de error I. El nivel de significancia es igual o menor a .05. Posteriormente se realizó una comparación emparejada (*pairwise*) para determinar si existía una diferencia entre los grupos de edad. Se incluyó la comparación entre el grupo de mayor edad (7 años) y el grupo control de adultos, con el fin de mostrar si existe semejanza entre este grupo de desarrollo y el modelo adulto.

En el uso de **artículos definidos**, las diferencias son significativas entre los niños de 4 y 7 años  $F(1, 28) = 6.98, p < .01, \eta_p^2 = 3.96$ ; entre 6 y 7 años  $F(1, 28) = 6.44, p < .01, \eta_p^2 = 4.65$ . Entre los niños de 7 años y el grupo control de adultos también se encontró una diferencia significativa  $F(1, 28) = .54, p < .05, \eta_p^2 = 2.80$ .

En el uso de **artículos indefinidos** sólo se encontraron diferencias significativas entre los niños de 7 años y el grupo control de adultos  $F(1, 28) = 3.02, p < .05, \eta_p^2 = 5.08$ .

En el uso de **frases con sustantivo escueto** no se encontraron diferencias significativas entre los grupos de edad, ni tampoco entre los niños y el grupo de adultos<sup>8</sup>.

## **7.2. Uso de artículos con diferente función semántica**

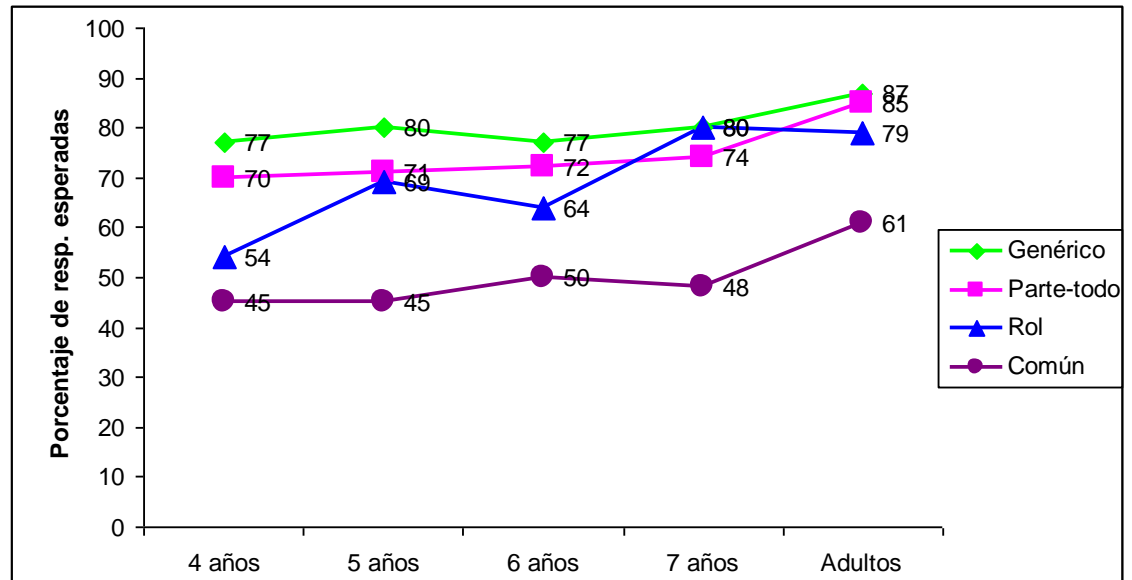
Para responder a la segunda pregunta de investigación sobre si los niños con desarrollo típico usan las funciones semánticas en la frase nominal de una manera similar al modelo del adulto, se realizaron varios análisis. La variable independiente incluyó 4 niveles de edad entre los niños con desarrollo típico. La variable dependiente incluyó 4 niveles, con frases de función semántica diferente. El objetivo de este análisis fue mostrar si el desarrollo en estos grupos de edad fue significativo en alguna de las funciones semánticas exploradas. En este análisis también se incluyó la comparación entre el grupo de niños con la mayor edad (7 años) y el grupo control de adultos, a fin de mostrar qué tan diferente es este punto del desarrollo con respecto al modelo adulto.

La siguiente figura muestra los resultados encontrados que se explican a continuación.

---

<sup>8</sup> Para mayor detalle sobre resultados significativos y no significativos por tipo de frase véase el anexo II.

**Figura 4: Uso de frases con diferente función semántica**



Al igual que en la figura 3, en ésta se observan dos aspectos importantes: proporciones de uso distinto de las frases con diferente función semántica dentro de cada grupo de edad y el incremento de uso de estas frases, cuando se comparan los grupos de edad.

### **7.2.1. Uso de frases con diferente función semántica dentro de cada grupo de edad**

En la figura anterior se observaron diferencias entre los 4 tipos de frase. Se realizó una prueba de ANOVA (modelo lineal, medidas repetidas) para comprobar si las diferencias entre los tipos de frase eran significativas. También se aplicó posteriormente el método Bonferroni para controlar el tipo de error I. El nivel de significancia es igual o menor a .05.

Se encontró que en el contraste entre **frases comunes y frases con función genérica**, las diferencias son significativas a los 4

años  $F(1, 14) = -4.24, p < .01, \eta_p^2 = 7.50$ ; a los 5 años,  $F(1, 14) = 5.9, p < .001, \eta_p^2 = 5.40$ ; a los 6 años  $F(1, 14) = 2.6, p < .01, \eta_p^2 = 7.54$ ; a los 7  $F(1, 14) = 9.6, p < .001, \eta_p^2 = 4.31$ ; en adultos  $F(1, 14) = 4.7, p < .001, \eta_p^2 = 5.36$ .

En el contraste entre **frases comunes y frases con función de parte-todo**, las diferencias son significativas a los 4 años  $F(1,14) = -2.86, p < .05, \eta_p^2 = 8.82$ ; a los 5 años,  $F(1, 14) = -4.08, p < .01, \eta_p^2 = 6.41$ ; a los 6  $F(1, 14) = -2.59, p < .01, \eta_p^2 = 8.49$ ; a los 7  $F(1, 14) = -3.54, p < .01, \eta_p^2 = 7.38$  ; en adultos  $F(1, 14) = -3.82, p < .01, \eta_p^2 = 6.24$ .

En el contraste entre **frases comunes y frases con función de rol**, las diferencias son significativas a los 5 años,  $F(1, 14) = -3.77, p < .01, \eta_p^2 = 6.44$ ; a los 7  $F(1, 14) = -7.49, p < .001, \eta_p^2 = 4.37$ ; en adultos  $F(1, 14) = -2.16, p < .01, \eta_p^2 = 7.93$ .

En el contraste entre **frases con función de rol y con función genérica**, las diferencias son significativas a los 4 años  $F(1, 14) = -3.6, p < .01, \eta_p^2 = 5.46$ ; a los 5 años  $F(1, 14) = -2.28, p < .05, \eta_p^2 = 4.58$  y a los 6 años  $F(1, 14) = -3.25, p < .05, \eta_p^2 = 3.94^9$ .

Las medias y desviaciones estándar se presentan en la siguiente tabla.

---

<sup>9</sup> Para mayor detalle sobre el análisis estadístico, véase el Anexo III.

**Tabla 8: Medias (M) y desviaciones estándar (DE) en funciones semánticas por grupos de edad**

Edad	COMUNES		ROLES		PARTE-TODO		GENÉRICOS	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
<b>4 años</b>	45.1	17.2	54.2	19.6	70.4	21.2	73.8	19.0
<b>5 años</b>	45.1	17.4	69.5	16.9	71.4	22.2	79.4	10.7
<b>6 años</b>	50.3	24.5	64.7	20.1	72.3	26.1	74.3	16.1
<b>7 años</b>	48.1	13.8	80.9	14.9	74.2	21.0	83.0	12.7
<b>Adultos</b>	61.8	17.8	79.0	16.9	85.7	15.2	89.7	9.9

### **7.2.2. Uso de frases con diferente función semántica entre grupos de edad**

Se realizó una prueba de ANOVA para comprobar si las diferencias entre los tipos de frase eran significativas. Se aplicó posteriormente el método Bonferroni para controlar el tipo de error I. El nivel de significancia es igual o menor a .05. También se realizó una comparación emparejada (*pairwise*) entre los diferentes grupos de edad y el grupo control de adultos. En este análisis también se incluyó la comparación entre el grupo mayor de edad (7 años) y el grupo control de adultos, para mostrar si existe semejanza entre este grupo de desarrollo con el modelo adulto. Se encontraron diferencias entre los grupos de edad, pero el aumento en el porcentaje de uso esperado de cada función semántica no es igual, como se detalla a continuación.

En el uso de **frases comunes** no se encontraron diferencias significativas entre los grupos de edad. Sin embargo, la diferencia

sí fue significativa entre los niños de 7 años y el grupo control de adultos<sup>10</sup>  $F(1, 28) = 3.80, p < .05, \eta_p^2 = 5.82$ .

En **frases con función de parte-todo** no se encontraron diferencias entre los grupos de edad ni tampoco diferencias con el grupo de adultos.

En el uso de **frases con función de rol** se encontraron diferencias significativas entre los niños de 4 y 5 años de edad  $F(1, 28) = .048, p < .05, \eta_p^2 = 6.69$ ; entre los 4 y 7 años  $F(1, 28) = .025, p < .001, \eta_p^2 = 6.36$ ; entre los 6 y 7 años  $F(1, 28) = .146, p < .05, \eta_p^2 = 6.46$ ; y el grupo de niños de 7 años y el grupo control de adultos  $F(1, 28) = 3.02, p < .05, \eta_p^2 = 5.82$ .

En el uso de **frases con función genérica** no se encontraron diferencias entre los grupos de edad ni tampoco diferencias con el grupo de adultos.

### ***7.3. Relación entre el uso de artículos definidos, indefinidos y sustantivo escueto y las funciones semánticas***

Con el fin de mostrar la relación entre el tipo de artículo empleado y la función semántica de la frase se realizó una correlación que se resume en la siguiente tabla.

---

<sup>10</sup> Para mayor detalle sobre resultados significativos y no significativos por tipo de frase véase el anexo III.

**Tabla 9: Correlaciones entre artículos y funciones semánticas: niños**

		COMUNES	ROLES	PARTE-TODO	GENÉRICOS	DEF.	S.ESCJETOS	INDEF.
COMUNES	Correlación Pearson	1.00						
	Sig. (2 colas)	.						
	N	60						
ROLES	Correlación Pearson	.185	1.00					
	Sig. (2 colas)	.158	.					
	N	60	60					
PARTE-TODO	Correlación Pearson	-.058	-.087	1.00				
	Sig. (2 colas)	.661	.511	.				
	N	60	60	60				
GENÉRICOS	Correlación Pearson	.018	.466(**)	-.018	1.00			
	Sig. (2 colas)	.890	.00	.890	.			
	N	60	60	60	60			
DEFINIDOS	Correlación Pearson	.228	.624(**)	.500(**)	.608(**)	1.00		
	Sig. (2 colas)	.080	.00	.00	.00	.		
	N	60	60	60	60	60		
S.ESCJETOS	Correlación Pearson	-.340(**)	.161	.117	.553(**)	.059	1.00	
	Sig. (2 colas)	.008	.219	.374	.00	.655	.	
	N	60	60	60	60	60	60	
INDEFINIDOS	Correlación Pearson	.984(**)	.284(*)	-.073	.092	.279(*)	-.326(*)	1.00
	Sig. (2 colas)	.00	.028	.581	.483	.031	.01	.
	N	60	60	60	60	60	60	60

\*\* La correlación es significativa al nivel .01.

\* La correlación es significativa al nivel .05.

En la tabla se muestran diferentes correlaciones. Se encontró una alta correlación entre frases comunes y artículos indefinidos.



Se encontró una correlación media entre frases con función de rol y artículos definidos y entre frases con función parte-todo y artículos definidos.

También se encontró una correlación media entre frases con función genérica y artículos definidos y con sustantivo escueto.

Finalmente, se encontró una correlación negativa entre frases comunes y el uso del sustantivo escueto.

Los resultados de esta tabla pueden compararse con las correlaciones obtenidas en el grupo control de adultos que se presenta a continuación.

**Tabla 10: Correlaciones entre artículos y funciones semánticas:  
adultos**

		COMUNES	ROLES	PARTE-TODO	GENÉRICOS	DEF.	SESQUETOS	INDEF.
COMUNES	Correlación Pearson	1.00						
	Sig. (2 colas)	.						
	N	15						
ROLES	Correlación Pearson	-.565(*)	1.00					
	Sig. (2 colas)	.028	.					
	N	15	15					
PARTE-TODO	Correlación Pearson	-.063	-.113	1.00				
	Sig. (2 colas)	.825	.690	.				
	N	15	15	15				
GENÉRICOS	Correlación Pearson	.132	-.016	.155	1.00			
	Sig. (2 colas)	.638	.956	.581	.			
	N	15	15	15	15			
DEFINIDOS	Correlación Pearson	-.432	.257	.735(**)	.114	1.00		
	Sig. (2 colas)	.108	.356	.002	.685	.		
	N	15	15	15	15	15		

		COMUNES	ROLES	PARTE-TODO	GENÉRICOS	DEF.	S.ESCUJETOS	INDEF.
S.ESCUJETOS	Correlación Pearson	.112	.231	.00	.872(**)	-.068	1.00	
	Sig. (2 colas)	.690	.407	1.00	.00	.811	.	
	N	15	15	15	15	15	15	
INDEFINIDOS	Correlación Pearson	.973(**)	-.438	-.064	.194	-.476	.204	1.00
	Sig. (2 colas)	.00	.103	.821	.488	.073	.466	.
	N	15	15	15	15	15	15	15

\*\* La correlación es significativa al nivel .01.

\* La correlación es significativa al nivel .05.

En esta tabla se muestran las correlaciones entre artículos y funciones semánticas en adultos. Se encontró una alta correlación entre frases comunes y artículos indefinidos, muy semejante a la de los niños.

A diferencia de los niños, en esta tabla no se encontró una correlación significativa entre frases con función de rol y artículos definidos.

La correlación entre frases con función parte-todo y artículos definidos fue alta (a diferencia de los niños quienes mostraron una correlación media).

La correlación entre frases con función genérica y el uso del sustantivo escueto también fue alta (a diferencia de los niños quienes mostraron una correlación media). Sin embargo, en adultos, la correlación entre frases con función genérica y artículos definidos no es significativa.

#### **7.4. Otros usos alternativos de frase nominal**

Además del uso de artículos en la frase nominal, los niños con desarrollo típico emplearon otros marcadores gramaticales. Estos marcadores son posesivos, pronombres demostrativos y numerales que, aunque no eran esperados, su uso es gramaticalmente adecuado. Conviene señalar que además de estos marcadores de índole gramatical, también aparecieron otras respuestas más relacionadas con problemas semánticos y/o cognoscitivos, como son las asociaciones semánticas y las omisiones de respuestas (catalogadas como “no contestó”). También se empleó sólo el sustantivo escueto sin usar el artículo o éste se sustituyó por otro tipo de artículo (p.e. indefinido en lugar de definido). La proporción de uso de estos marcadores fue distinta en cada contexto estudiado. A continuación se expone la tabla que contiene los porcentajes (basados en las medias) de las formas alternativas más frecuentes. También se incluyen los datos de los adultos, con el fin de comparar qué tipo de respuestas son diferentes a la etapa de adquisición.

Es conveniente llamar la atención en 4 puntos sobre esta tabla. En primer lugar, puede observarse el uso más sobresaliente por ser el esperado, que en el primer caso es el definido (1.Contexto de definidos), el segundo caso es el indefinido (2. Contexto de indefinidos) y el tercer caso es el sustantivo escueto (3. Contexto de escuetos). En segundo lugar, se observan las sustituciones más sobresalientes. En tercero, el uso de otras respuestas que aparecen exclusivamente en uno de los dos grupos

comparados. Y en cuarto y último lugar, el contraste de los patrones entre los artículos en singular y en plural.

**Tabla 11: Respuestas alternativas en el contexto de artículos definidos, indefinidos y frases con sustantivo escueto**

<b>1. CONTEXTO DE DEFINIDOS</b>				
RESPUESTAS	NIÑOS		CONTROL ADULTOS	
	El-La	Las-Los	El-La	Las-Los
Definido	72.9(*)	81.45(*)	87	94.9
Indefinido	7.6	.65	8	0
Posesivo	9	1.8	2	2.6
Escueto	2.4	8.8	2.6	1.3
Asoc. Semántica- No contestó	2.5	.90	0	0
Demostrativo- pronombre	0	4.1	0	0
Numeral	0	0	0	0
Otro	3.3	2.8	0	0
<b>2. CONTEXTO DE INDEFINIDOS</b>				
RESPUESTAS	NIÑOS		CONTROL ADULTOS	
	Un/Una	Un/Unos	Un-Una	Unas-Unos
Definido	9.15	9	9.1	13.9
Indefinido	74.4	26.8	83	46.5
Posesivo	7.96	.17	8.3	0
Escueto	4.15	53.16	0	33.9
Asoc. Semántica-No contestó	1.2	.65	0	6
Demostrativo- Pronombre	.17	0	0	0
Numeral	0	6.9	0	0

Otro	.47	2	0	0
<b>3. CONTEXTO DE ESCUETOS</b>				
RESPUESTAS	NIÑOS		CONTROL ADULTOS	
	Singular	Plural	Singular	Plural
Definido	3.9	.34	0	6.6(*)
Indefinido	20	11	9.3	17.3
Posesivo	0	0	0	0
Escueto	72.6	82.9	90.6	73.3
Asoc. Semántica-No contestó	.66	2.6	0	0
Demostrativo-Pronombre	1.3	0	0	0
Numeral	0	2.3	0	2.6
Otro	1.3	.68	0	0

#### 7.4.1. Contexto de definidos

En la tabla se observa como era de esperar, que el artículo definido fue el más dominante. Puede observarse que en términos generales, los niños emplean menos artículos definidos en singular ( $M = 7.2$ ,  $DE = 1.72$ ) que el grupo control de adultos (singular  $M = 8.7$ ,  $DE = 1.22$ ), ( $F(2,75) = 5.57$ ,  $p < .05$ ).

También los niños emplean menos artículos definidos en plural ( $M = 8.1$ ,  $DE = 1.70$ ) que los adultos ( $M = 9.4$ ,  $DE = .63$ ), ( $F(2,75) = 4.29$ ,  $p < .01$ ).<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Para mayor detalle sobre el análisis estadístico, véase el Anexo V.

Se emplearon además otras formas gramaticales en la frase como el indefinido, el posesivo, el escueto, el pronombre personal o el demostrativo, aunque en muy bajas proporciones. Tanto los niños como los adultos utilizaron el indefinido, el posesivo y el escueto, siendo el posesivo la sustitución más empleada entre los artículos en singular. Un ejemplo es *la maestra* por *mi maestra*. En el caso de los artículos en plural, los niños emplean el sustantivo escueto como la sustitución más frecuente, como en *las vacas* por *vacas*, pero no hay una sustitución dominante entre los plurales generados por el adulto.

Los niños emplearon otras respuestas no presentes en los adultos, como el uso de pronombres personales y demostrativos, al igual que las asociaciones semánticas y la respuesta clasificada como “no contestó”, aunque no hubo diferencias significativas entre los dos grupos. Un ejemplo del uso del pronombre en lugar del definido es *el soldado* sustituido por un pronombre como *él* o el demostrativo como *éste*. Otro ejemplo es el de la asociación semántica, en cuyo caso es la sustitución del sustantivo esperado como *el soldado* por *guerra*.

Todas las sustituciones aquí mostradas no aparecen exclusivamente en el contexto de las frases con artículo definido, como podrá comprobarse en los dos siguientes contextos.

#### **7.4.1. Contexto de indefinidos**

En la tabla anterior se observa que además del artículo indefinido como respuesta esperada, tanto niños como adultos emplearon otras respuestas tanto en plural como en singular. En ambos grupos puede apreciarse que los patrones de sustitución son

similares y se emplean en proporciones similares. No hubo diferencias significativas entre los grupos. A continuación se muestran algunos ejemplos de estos usos.

En el caso de los artículos en singular, el cambio más frecuente fue por el definido. Un ejemplo es *un sombrero* por *el sombrero*. En el caso de los adultos, el definido también fue el cambio más frecuente.

En relación con los artículos en plural, la sustitución más frecuente entre los niños fue la de una frase con sustantivo escueto, como en *unas mesas* por *mesas*. Los adultos realizaron la misma sustitución. La competencia entre indefinidos y escueto es alta, mientras que entre los niños, el uso del escueto rebasó el uso de los indefinidos.

También aparecieron otros usos alternativos como el numeral. Un ejemplo es *unos osos* por *tres osos*. Ésta y otras sustituciones como el demostrativo y el pronombre son respuestas que aparecieron en muy bajas proporciones pero que no se emplearon entre adultos.

En ningún tipo de sustitución, la diferencia fue significativa entre el grupo de niños y el grupo control de adultos.

#### **7.4.2. Contexto de escuetos**

En la tabla anterior se observa que además del sustantivo escueto como respuesta esperada, los niños emplearon otras respuestas. A continuación se muestran algunos ejemplos de estos usos.

Tanto en los sustantivos en singular como en plural, el cambio más frecuente entre niños fue por el indefinido. Un ejemplo es *naranjas* por *unas naranjas* o *queso* por *un queso*. Los niños

muestran más variedad de sustituciones que los adultos en el singular, mientras que en el plural ambos grupos usan además del indefinido, el definido y en menor proporción el numeral. Cabe hacer notar que el uso del definido en plural es significativamente mayor en adultos ( $M = .33$ ,  $DE = .899$ ) que en los niños ( $M = .03$ ,  $DE = .181$ ), ( $F(2,75) = 3.12$ ,  $p = .050$ ).





## **CAPÍTULO 8**

### **CONCLUSIONES**

#### ***8.1. Tipos de artículos dentro de los grupos de edad***

Antes de analizar los resultados y conclusiones sobre el uso de artículos, es necesario resaltar que las interpretaciones que aquí se expresan se refieren a las formas regulares de combinación, entre un artículo y los sustantivos morfo-fonológicamente regulares. Tal como se explicó en la sección de Metodología, se trabajó con palabras cuyas marcas de género fueran transparentes para su combinación con el artículo. Se controló además que fueran formas graves, una estructura prosódica frecuente en el español. Este control metodológico permitió obtener un punto de partida sobre la estructura regular de las combinaciones entre un artículo y un sustantivo con estas características. Queda entonces aclarada la limitación de los resultados, los cuales no pretenden extenderse al uso entre un artículo y otros tipos de sustantivos como serían los irregulares o bien aquéllos con una estructura prosódica diferente a las formas graves.

El contraste del porcentaje de respuestas esperadas entre los tres tipos de frase nominal indica que los artículos indefinidos tienen un comportamiento muy distinto al de los artículos definidos y con sustantivo escueto. Estas últimas tienen un comportamiento semejante, pues los porcentajes de respuestas esperadas en ambos tipos de frase no difieren entre sí.

En todos los grupos de edad se encontró que la proporción de respuestas esperadas de las frases indefinidas fue inesperadamente más baja que las de los artículos definidos y con

sustantivo escueto. El resultado es inesperado pues existen investigaciones que han encontrado que una de las tendencias en los primeros años de vida es la aparición temprana de frases que contienen artículo indefinido (Abu-Akel, Bailey y Thum, 2004; Kemp, Lieven y Tomasello, 2005 para el inglés. Mariscal, 1998; Pérez-Pereira, 1991 y Soto, 2003 para el español). Abu-Akel, Bailey y Thum (2004) mostraron que en niños entre el año y medio y los 5 años de edad se favorece el uso de frases con artículo indefinido en un contexto natural. Kemp, Lieven y Tomasello (2005) encontraron que el artículo indefinido en tareas experimentales es empleado por niños entre los 2 y los 6 años de edad. Estos autores además sugirieron que el uso del artículo indefinido tiene un rol privilegiado para comprender el uso de la categoría del determinante en diferentes contextos lingüísticos. Cuando los niños realizan combinaciones nuevas entre el determinante y el sustantivo, el indefinido suele ser el que más se emplea. Es clave el hecho de que en dicho estudio, las combinaciones eran nuevas y parte de estas combinaciones se realizaban con una innovación (*novel word*). En dicha situación, el indefinido debe haber funcionado como una forma de base ("*default*"), donde todavía no hay reglas de contraste. A diferencia de ese trabajo, en la presente investigación, todos los sustantivos de la tarea experimental fueron familiares para los niños y ésta puede ser una razón del por qué los artículos definidos y las frases con sustantivo escueto fueron empleadas con mayor precisión y no así los artículos indefinidos. Otra de las diferencias es que en los estudios mencionados, los participantes eran más pequeños que los del presente trabajo. Si las palabras son familiares y frecuentes en el lenguaje infantil y los niños tienen entre 4 y 7 años de edad es posible que hayan adquirido la función

semántica de los sustantivos empleados en los contextos presentados y en consecuencia utilice formas definidas en lugar de indefinidas.

Cabe hacer una mención especial al hecho de no haber controlado sistemáticamente la posición sintáctica del sustantivo en las respuestas esperadas. La bibliografía especializada sobre artículos subraya la importancia de la posición del sustantivo, como sujeto u objeto de la frase. Se ha dicho que para que haya presencia o ausencia del artículo (Laca, 1999) es necesario considerar la posición del sustantivo. En el caso de las frases en las que se esperaba el uso de un artículo indefinido plural se creyó que la caracterización semántica y sintáctica de cada una de las palabras escogidas para formular las preguntas sería suficiente para generar las respuestas esperadas. Sin embargo, parece que la posición de objeto, en combinación con una entidad basada en un concepto plural tiene un peso mayor como para que el artículo pueda ser omitido, a pesar de las características semánticas y sintácticas de la pregunta. Esta puede ser otra razón para qué el artículo indefinido haya sido omitido y en su lugar se diera el sustantivo escueto.

Por otro lado, las teorías del lenguaje han señalado que la indefinitud funciona principalmente con un significado de indeterminación del referente (Leonetti, 1990). En el caso de las frases con artículo indefinido en plural –la categoría más afectada en cuanto a la baja proporción de respuestas esperadas– la indeterminación es aun más sobresaliente. Cuando las entidades se perciben como conjuntos, es posible que la noción de genericidad predomine sobre la noción de indeterminación, aun

cuando las formas genéricas son indeterminadas por naturaleza. De ser así, la proporción de frases con sustantivo escueto aumenta en detrimento de las frases indefinidas. Dado que la función genérica parece adquirirse a temprana edad, es probable que el niño atribuya esta función semántica bloqueando el uso de algún artículo, de tal forma que las frases con artículo indefinido entran en competencia con las frases con sustantivo escueto cuyo significado es principalmente genérico.

Los resultados encontrados en el presente trabajo confirman la hipótesis de que las frases con sustantivo escueto co-ocurren con los artículos definidos e indefinidos en todos los grupos de edad. Este dato es relevante porque permite ubicar la alta frecuencia de este tipo de frase que no había sido estudiada anteriormente, de forma paralela a la frecuencia de los artículos definidos e indefinidos.

Generalmente se ha estudiado la dicotomía del artículo definido y del indefinido, pero es conveniente resaltar que el uso del sustantivo escueto en frases nominales es frecuente porque tiene una relevancia semántica de la misma proporción que la de los artículos definidos e indefinidos en la adquisición típica y atípica del lenguaje. Además, considerando que el escueto funciona como una de las dos formas del plural indefinido (la otra es el uso del artículo indefinido plural) (Hämäläinen, 2004; Herslund, 2008) entonces es justificable su inclusión y comparación en esta categoría.

## ***8.2. Tipos de artículos entre los grupos de edad***

Al observar los resultados por grupos de edad se encontró que a mayor edad, el porcentaje de respuestas esperadas de los tres

tipos de artículos aumenta. Mediante varias pruebas estadísticas se comprobó que a los 7 años, los niños han adquirido un mayor conocimiento sobre el uso del artículo definido, en comparación con los niños de 4 años. Estos resultados permiten indicar que el uso del artículo definido está en un proceso activo de adquisición entre estas edades, dada la sutileza del uso de la definitud que está basada en múltiples funciones que tiene este tipo de artículo. El artículo definido no sólo se encuentra en proceso de adquisición entre los 4 y los 7 años de edad, sino que en este último grupo, la adquisición no está concluida cuando se compara con el grupo de adultos. Con estos resultados se confirmó la hipótesis en que se planteó que el incremento de uso del artículo definido sucede a razón de la edad del niño. A mayor edad, mayor es el uso de este artículo, dado que el niño aprende más funciones semánticas de las frases nominales. Sobre las funciones de las frases con artículo definido se hablará más adelante.

Aunque estadísticamente se encontró que el incremento de frases con sustantivo escueto no es significativo conforme aumenta la edad de los participantes, incluyendo al grupo de adultos, es interesante observar que son frases de alta frecuencia desde los 4 años. Dado que no existen diferencias significativas entre el grupo de 4 y el de 7 años, puede decirse entonces que el uso de frases con sustantivo escueto es estable durante estas edades del desarrollo y la semejanza con adultos se manifiesta desde los 4 años de edad. Este hecho resalta que el niño a los 4 años ya ha adquirido esta categoría y es sensible a la ausencia o presencia del artículo en una frase nominal. Al encontrar altas proporciones de uso esperado en todas las edades se deduce que el niño ha logrado atribuir una función a la ausencia del artículo.

A diferencia de las frases con sustantivo escueto, los artículos indefinidos mantuvieron una baja proporción de respuestas esperadas y el incremento de estas respuestas no fue significativo entre los 4 y los 7 años de edad. No obstante, al comparar el grupo de 7 años y el grupo de adultos se observó que sí existe diferencia significativa, lo que se interpreta como que los niños de 7 años, todavía tienen que aprender más sobre el uso del indefinido. Es notable la baja proporción de respuestas esperadas de estos artículos en todas las edades. Como resultado, es necesario reflexionar sobre dos puntos relevantes. Puesto que la baja proporción también se encuentra en las respuestas de los adultos pueden hacerse dos comentarios al respecto. Por un lado, la propiedad inherente de la indefinición, es decir, su inespecificidad suscita más alternancia en las respuestas. Es un rasgo que pone al hablante en una situación comunicativa en la que existe un amplio espectro de interpretación (Miller y Schmidt, 2004). Por esta razón, éste es el contexto en el que se emplearon más respuestas posibles que son completamente gramaticales, tales como cuantificadores o adjetivos posesivos (sobre estas alternancias se habla más adelante en el análisis de errores). Como consecuencia de esto, es más fácil que los artículos indefinidos tengan un dominio menos preciso y en consecuencia, las respuestas que proporciona un hablante sean más difíciles de controlar. La ambigüedad del contexto da la posibilidad de que una frase con indefinido pueda tener varias interpretaciones. El niño debe echar mano de la información previa en el contexto e integrarla, para poder asignar un significado al referente indefinido. Muchas veces, esta información no será clara y el referente se mantendrá en un *estatus* indeterminado, sin una función identificable.

Como segundo comentario, es posible que una tarea experimental como la que aquí se empleó no sea adecuada para obtener respuestas sobre frases indefinidas. Es necesario recalcar que el carácter presencial de los objetos en el contexto puede influir el tipo de respuestas, donde es posible que el indefinido se vea afectado. Su presencia física es una manera no verbal pero sí pragmática de introducir una entidad en el contexto, de tal manera que el indefinido puede suplirse por otro marcador determinante, aunque no necesariamente por un artículo definido.

Aunque la tarea fue útil para encontrar artículos definidos y frases con sustantivo escueto, es necesario comprobar si la baja proporción de respuestas esperadas en frases con artículo indefinido sucede en otras tareas de lenguaje donde se espere este uso. Es posible que la indeterminación haga difícil la elaboración de un material que elicite frases con artículo indefinido, aunque también debe añadirse que en otros estudios sobre trastornos del lenguaje, los artículos indefinidos han sido los más vulnerables aun cuando se han empleado métodos experimentales variados así como muestras espontáneas de lenguaje (Bedore y Leonard, 2001; Anderson y Souto, 2005).

### ***8.3. Uso de frases con diferente función semántica entre los grupos de edad***

Las frases con una función no identificable, es decir, las frases que no tienen una función marcada y que por tanto son débiles, inespecíficas e indeterminadas (Leonetti, 1990) y representadas por el artículo indefinido tuvieron la más baja proporción de respuestas esperadas. Este tipo de artículos resultó ser de los más vulnerables y estuvieron sujetos a un mayor número de respuestas



alternativas. Un hallazgo interesante fue que aunque las frases comunes se produjeron con niveles bajos de respuestas esperadas en todos los grupos de edad, incluyendo al grupo de adultos, existen diferencias entre los grupos de 6 y de 7 años y entre el grupo de 7 y el de los adultos. Esto significa que los niños de 7 usan más frases comunes que los niños de 6, al igual que los adultos emplean más frases de este tipo que los niños de 7. Este cambio en el uso podría ser reflejo de que los niños siguen aprendiendo sobre el uso de frases comunes y este aprendizaje todavía no se asemeja al de los adultos. Conjuntamente, conviene resaltar que la baja proporción de respuestas en todos los grupos podría ser consecuencia del tipo de tarea experimental empleada en el estudio. Es posible que el tipo de contexto, con juguetes expuestos ante los niños, haya influido la variabilidad en el contexto de frases comunes. La sola presencia de una entidad, aun sin presentarla verbalmente, se convierte en parte del conocimiento compartido entre el hablante y su interlocutor.

Varias frases comunes en plural, cuya respuesta esperada era un artículo indefinido fueron sistemáticamente sustituidas por una frase con sustantivo escueto. Esta sustitución tiene una mención especial, pues existe una fuerte tendencia a interpretar los grupos de entidades como representaciones genéricas y no como representaciones indefinidas. Esto coincide con lo que Langacker (2004) ha explicado sobre la interpretación que hacen los adultos sobre los plurales, concebidos como un tipo de construcción masa, perfilada como una instancia completa. Este tipo de conceptualización se construye como un conjunto genérico. La interpretación genérica de los plurales también se ha demostrado en el lenguaje infantil en varias lenguas como el español y el inglés

(Pérez-Leroux, Munn, Schmitt y Delrish, 2003) y el portugués (Augusto, 2007). Nótese la diferencia sistemática en todos los grupos de edad de este trabajo. Se observó una baja proporción de frases comunes, como sería el caso de *unas manzanas* y la alta proporción de frases genéricas como  *fueron a comprar manzanas*. Al emplear una frase con un sustantivo escueto como *manzanas*, la referencia atiende genéricamente a la clase, a diferencia de *unas manzanas*, expresión en la que se perfila una serie de entidades indefinidas.

Por otro lado, fue interesante observar que las frases con función de parte-todo, representadas en el presente estudio por partes del cuerpo y accesorios de vestir, tuvieron también una alta proporción de respuestas esperadas desde los 4 años. No se encontraron diferencias significativas, ni siquiera con el grupo de adultos. La categoría de parte-todo parece estar consolidada a edades tempranas, pues así lo sugiere la alta proporción de respuestas esperadas desde los 4 años y su estabilidad a través de las diferentes edades que resultó similar a los resultados de los adultos.

Este resultado tiene implicaciones relevantes para la adquisición del lenguaje, pues indica que ante una categoría de uso frecuente y familiar como las partes del cuerpo, el uso del artículo definido está garantizado. Además de la frecuencia y familiaridad, el conocimiento compartido es visiblemente importante. El conocimiento compartido que tienen hablante y oyente sobre un conjunto y sus miembros propicia que se active un marco conceptual en el que las partes son miembros de un conjunto. Es un marco de asociaciones en el que existe la presuposición de que existe una relación inherente entre ambos

miembros (Givón, 1998; Hawkins, 1978). Los marcos conceptuales que se evocan podrían ser los responsables de que se genere la definitud. Los hallazgos de Du Bois (1980) sobre la alta relación entre definitud y entidades parte-todo observada en adultos parecen confirmarse en este estudio. Du Bois sostuvo que cuando un marco situacional es evocado, la probabilidad de que aparezcan marcadores definidos aumenta. Más aun, la mención de la entidad que se conceptualiza como el *todo*, propicia que sus *partes* sean definidas, aún cuando estas últimas sean primeras menciones en el contexto. En el presente estudio no hubo mención del *todo*, porque estaba ya explícito en el contexto y las actividades se realizaban tomando al señor Cara de Papa como punto de referencia. En cambio, las *partes* (como *el brazo*, *la cabeza*) fueron activadas como entidades relativas a ese *todo*.

Es probable que además de la evocación del marco conceptual, también influya la frecuencia de las construcciones de parte-todo en el *input* que el niño recibe. La frecuencia de los vocablos referentes a partes del cuerpo, ropa y accesorios en el léxico infantil (Székely, et. al, 2001) suscita que se generen construcciones gramaticales donde el uso del artículo es previsible. Tal como se ha observado en otras investigaciones, las combinaciones de unas palabras dentro de la construcción suceden frecuentemente con ciertas palabras (Goldberg, Casehinsler, y Sethuraman 2004; Thompson y Hopper, 2001). En este caso, el artículo definido es una categoría gramatical que se asocia a ciertas clases de palabras, como las partes de un todo. Esto es a lo que Pine y Lieven (1997) han llamado marcos constructivos.

Otro hallazgo llamativo es el de las frases con función de rol. Esta categoría mostró diferencias entre los niños de 4 años y los

niños de 7, hecho que sugiere que es una categoría en proceso de adquisición que no se completa a los 7 años, pues este grupo de edad difiere a su vez, del grupo de adultos. Las frases con función de rol, generalmente representadas por los artículos definidos, parecen tener un grado mayor de abstracción que las entidades de parte-todo. Aunque la proporción de respuestas esperadas fue alta se encontraron cambios entre los niños más pequeños y los más grandes. Estos cambios se deben probablemente a que la función del rol se encuentra dentro del conocimiento estereotípico de un evento y se adquiere paulatinamente como un referente cultural (Epstein, 2001). Cuando se emplea esta función es porque el hablante ha logrado abstraer las características más sobresalientes con las que se elabora un concepto que funge como entidad estereotípica. Mientras que *el policía* y *el médico* son culturalmente prominentes y pueden ya estar establecidos, otros roles pueden requerir de mayor esfuerzo para su conceptualización. Quizá por ello se encontró que el niño de 4 años realizó algunas variaciones en el uso del artículo, tal como el artículo indefinido que parece hacer referencia a un individuo y no al estereotipo.

La alta proporción de uso de las frases genéricas parece sugerir que se adquieren a temprana edad y que por esa razón son frases tan frecuentes como las que portan la función de parte-todo y de rol. Este resultado coincide con la aportación hecha por Pérez-Leroux, Munn, Schmitt y Delrish (2004) quienes señalaron que la comprensión de la función genérica se hace evidente desde los 3;6. Con ello, también puede verse la interpretación genérica del sustantivo escueto, en los casos donde la posición es de objeto, así como la interpretación genérica del definido, en casos cuya posición es de sujeto.

Aunque el número de respuestas esperadas fue alto, los datos indicaron que los niños de 4 y 6 años difieren del grupo de adultos. Esto parece mostrar que la función genérica es más compleja. Ésta, al hacer referencia a las clases de objetos y no a los objetos mismos, requiere de un alto grado de abstracción que probablemente lleve más tiempo en adquirirse. Y esto es lo que parece suceder también con la función de rol, otra clase abstracta que de hecho es también genérica, pues el rol no representa al individuo, sino al estereotipo (Epstein, 2001).

Aún más, la función genérica y la de rol tardan más tiempo en adquirirse dado que primero se adquieren las representaciones ligadas al mundo real y posteriormente las más abstractas. Tomasello (2000) ha dicho que las producciones en la adquisición temprana son específicas, queriendo decir que no necesariamente tienen una representación abstracta en un principio, sino una representación vinculada al contexto. Se sugiere entonces que las producciones del lenguaje infantil, por lo menos en su inicio, no son categorías abstractas como las que ya tiene el adulto. Poco a poco, el conocimiento se vuelve abstracto a través de las interacciones que involucran el uso del lenguaje en contexto. Estas abstracciones son parte del proceso de desarrollo y por tanto, el niño requiere tiempo y experiencia como hablante de su lengua (Conti-Ramsden, 2003). Los datos del presente estudio parecen confirmar lo anterior. El uso de otros marcadores gramaticales o bien, de un artículo que no es representativo de la función genérica o la de rol sugiere que el niño no ha completado la adquisición de un esquema donde un nominal y un artículo representan una función específica.

La respuesta a la pregunta de investigación sobre si los niños de diferentes edades emplean las funciones semánticas de

las frases nominales en forma similar a las funciones observadas en el modelo adulto puede decirse que sí, pues al encontrar altos porcentajes de frases con el artículo esperado se confirmó la hipótesis de que los niños utilizaron el artículo definido para las frases con función de rol y de parte-todo; utilizaron el definido y el sustantivo escueto para las frases genéricas y el artículo indefinido para las frases comunes.

Además, estos resultados se confirmaron al encontrar correlaciones entre el uso de un artículo y una función semántica, siendo la más alta la que se dio entre frases comunes y artículos indefinidos (98%). Las correlaciones entre las frases con función de rol (62%) y función parte-todo (50%) con artículos definidos también fueron significativas, de la misma forma que se dio la relación de las frases con función genérica, tanto con artículos definidos (60%) como con sustantivos escuetos (55%).

Fue interesante notar que la correlación más baja (pero significativa) fuera la de parte-todo, pues a pesar de que es alto el uso del definido, otras formas gramaticales, especialmente el uso del posesivo entra como respuesta alternativa. Sobre estos usos alternativos se hablará a continuación.

Finalmente, la correlación negativa entre frases comunes y el uso del sustantivo escueto simplemente afirma que las entidades inespecíficas y arbitrarias con un carácter débil, básico o no marcado no coinciden con el uso genérico del sustantivo. Aunque las entidades indefinidas son inespecíficas y las entidades escuetas también, la forma de conceptualizar ambas es diferente. Las primeras son inespecíficas y arbitrarias, mientras que las segundas son inespecíficas y abstractas pero representativas de una clase.

#### ***8.4. Sobre las respuestas alternativas en la frase nominal***

Esta sección de resultados fue especialmente interesante, pues fue posible analizar los tipos de sustitución que se producen cuando no se emplea un artículo. Las respuestas alternativas son producciones no esperadas en la tarea experimental, pero que no pueden considerarse errores, dado que su uso es pragmáticamente posible. No obstante, las preguntas que se formularon tienen características gramaticales que suscitan un cierto tipo de respuestas con un artículo determinado, como por ejemplo, el uso de tiempos verbales o adverbios, que inducen una respuesta específica.

El valor de analizar las respuestas alternativas es que aportan información sobre los tipos de sustituciones más comunes que suceden frente a cada uno de los artículos explorados. El análisis de las sustituciones permite profundizar sobre la adquisición de la frase nominal y analizar cuál es el punto de vista del niño en un contexto determinado.

Las sustituciones mostraron que existen patrones en el uso de los artículos, sobre todo si se realiza el contraste entre singulares y plurales o entre definidos e indefinidos.

### **8.4.1. Respuestas alternativas en niños con desarrollo típico del lenguaje y su comparación con el grupo control de adultos**

#### **8.4.1.2. Artículos definidos**

A través de las respuestas alternativas fue notable que los definidos mostraron un uso más homogéneo que los indefinidos. Tanto adultos como niños tuvieron un porcentaje alto de respuestas esperadas en singulares y plurales. Además, fue posible encontrar diferencias entre singulares y plurales. Mientras el posesivo y el indefinido fueron los marcadores que más se emplearon en lugar de los singulares definidos, el sustantivo escueto lo fue para los plurales definidos.

El posesivo apareció sistemáticamente en aquellas entidades que representaban partes del cuerpo (parte-todo) o referentes que podían establecer relaciones parecidas a las de parentesco, (el caso de algunos roles como *maestra*) también llamadas puramente relacionales (Zamparelli, 2008).

El indefinido también fue una respuesta alternativa en lugar del definido. Se ha dicho que no todas las sutilezas pragmáticas del artículo definido han sido dominadas a los 7 años (Karmiloff-Smith, 1979; Maratsos 1974). No obstante, cabe hacer notar que el indefinido fue también una respuesta alternativa entre adultos, lo que reduce la posibilidad de que sea un problema de dominio pragmático infantil. El adulto también hace estos cambios y esto sucede mayoritariamente con entidades que representan un rol como *la/una reina*, *el/un soldado*, en cuyo caso es posible que la



conceptualización no se dé como un rol estereotipado, sino como una entidad arbitraria.

La sustitución más común para los plurales definidos fue el sustantivo escueto, un uso alternativo interesante que permite ver que los niños probablemente conceptualizan los plurales como masa, y no como un conjunto de entidades individualizadas y prototípicas. Aunque entre adultos también se sustituyó el definido con el escueto, la proporción fue mucho menor, dejando claro que cuando se trata de plurales, la perspectiva del conjunto es lo que predomina. Esto es interesante pues a pesar de que las preguntas tenían características sintácticas y semánticas enfocadas a provocar conceptos genéricos (p.e. tipos y tiempos de verbos específicos, uso de adverbios temporales), el concepto de masa en plurales fue más prominente en algunos casos, para el grupo de los niños.

#### **8.4.1.3. Artículos indefinidos**

Si los artículos **indefinidos** se dividen en singulares y plurales es posible observar ciertos patrones de sustitución, al igual que en los artículos definidos.

En el caso de ambos artículos en singular, la sustitución más frecuente fue por el definido, seguido muy de cerca por el posesivo. El mismo patrón se observó entre adultos.

Es cierto que el dominio pragmático y semántico del definido toma tiempo en adquirirse y que las sustituciones puedan ser el resultado de no haber adquirido completamente las múltiples funciones del artículo. En consecuencia, el uso del definido se sobregeneraliza, aun cuando los referentes no hayan sido

mencionados en el contexto, ni sean familiares o únicos (Karmiloff-Smith, 1979, Maratsos, 1974; Power y Dal Martello 1986; Kemp, Lieven y Tomasello, 2005).

Pero otra explicación posible es que el hablante trate de dar definitud a las frases que interprete como indeterminadas. Tanto la marca explícita del definido como el uso del posesivo que también es una forma de marcar definitud esbozan esta posibilidad de hacer definidas dichas frases. Este hecho se encontró entre frases indefinidas singulares en las que se empleó el posesivo, especialmente cuando los referentes podían ser considerados como entidades inalienables, y que ante la mirada del niño fue necesario marcar con claridad una estructura de posesión (*su bolsa* en lugar de *una bolsa*).

El uso de una frase con sustantivo escueto fue la sustitución más llamativa en los indefinidos plurales. Este tipo de frase fue aún más frecuente que el uso esperado del indefinido. Es posible que los plurales se conceptualicen como masas, pero también es posible que sean entidades lábiles y no-marcadas por ser indeterminadas. El elevado porcentaje de frases con sustantivo escueto permite concluir que las frases indefinidas, especialmente las que llevan artículos plurales no tienen un terreno visiblemente delimitado. Al contrario, su uso se empalma con el de las frases con sustantivo escueto porque conceptualmente, esta última categoría tampoco presupone una demarcación clara. El conceptualizador, niño o adulto, tiene la posibilidad de darle atención al conjunto de entidades arbitrarias, comprender al conjunto como masa y utilizar un sustantivo escueto. Pero también puede darle mayor prominencia a cada una de las entidades

inespecíficas del conjunto y utilizar un marcador indefinido en plural que dé cuenta de este aspecto.

El empalme conceptual entre las categorías de las frases indefinidas (plural) se ve reflejado también en las respuestas alternativas de las frases con sustantivo escueto, en las que el uso de frases indefinidas, es la sustitución por excelencia, sobre todo cuando se trata de sustantivos escuetos en plural. Esto indica que las frases indefinidas recurren a las frases con sustantivo escueto y éstas a su vez recurren a las frases indefinidas. Llama la atención que tanto en el grupo de los niños como en el de adultos, el patrón es prácticamente el mismo.

En resumen, se analizó cómo cambia el uso de los artículos definidos, indefinidos y frases con sustantivo escueto en diferentes edades. Fue claro que a mayor edad, mayor es el uso esperado de artículos y frases con sustantivo escueto. El artículo definido se encuentra en proceso de adquisición entre 4;0 y 7;0 y fue más empleado por este grupo de edad, porque los niños han aprendido más funciones sobre este artículo. Todas las categorías mostraron un patrón ascendente de adquisición entre los 4;0 y los 7;0. Aunque ambos modelos son similares, algunas funciones semánticas no se han acabado de adquirir a los 7;0. Durante esta etapa, el uso aumenta significativamente porque se aprenden más funciones semánticas como la función genérica y la de rol. Tanto la función de parte-todo como la genérica son aprendidas a una temprana edad. La función de parte-todo se mantiene estable conforme aumenta la edad de los participantes. Sin embargo, a los 7;0, el aprendizaje todavía no está concluido, pues se encontraron diferencias con la producción de los adultos.

En cuanto a las frases con sustantivo escueto puede indicarse que es una categoría que se consolida a una temprana edad, puesto que son frases con una alta proporción de respuestas esperadas desde los 4;0, lo que se mantiene hasta los 7;0, dado que no existe una diferencia importante entre los diferentes grupos de edad que se analizaron. Al comparar el grupo de niños de 7;0 con los adultos, las diferencias de uso son mínimas por lo que puede concluirse que a esta edad, el uso del sustantivo escueto está prácticamente consolidado y el niño ha logrado atribuir una función desde temprana edad que es la función genérica.

Por último fue notable que el artículo indefinido fue la categoría con más baja proporción de respuestas esperadas en todos los grupos de edad, incluyendo al grupo control de adultos. Es posible, como se mencionó anteriormente que el carácter visual del experimento, con la presencia física de los objetos determine ese comportamiento. No obstante, las diferencias entre el grupo de niños de 7 años y el grupo control de adultos, es decir, la proporción de un número mayor de respuestas esperadas en el adulto y menor en el grupo de los niños de 7 refleja que es una categoría en proceso de adquisición y que a esta edad aún no se encuentra consolidada. Los artículos indefinidos son complejos para todos los grupos, por tratarse de una categoría semánticamente inespecífica lo que origina que tengan un espectro amplio de interpretación. Esta fue la categoría más vulnerable si se compara con la producción de los artículos definidos y las frases con sustantivo escueto.



## **ESTUDIO 2: USO DE ARTÍCULOS Y SUS FUNCIONES SEMÁNTICAS EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL LENGUAJE**

### ***CAPÍTULO 9***

#### ***EL Trastorno del Lenguaje. Su definición***

Uno de los mayores retos de la investigación en trastornos del lenguaje es determinar cuál es el “estándar de oro” para identificar a los niños con problemas del lenguaje. El “estándar de oro” se conforma de una serie de indicadores que en su conjunto, permiten tener un criterio para posteriormente realizar un diagnóstico preciso sobre el TL.

La búsqueda de los indicadores es un reto por dos razones primordiales. En primer lugar, existe la necesidad de identificar cuáles son las características representativas de un determinado TL. Cada trastorno, como cualquier otro diagnóstico clínico, evidencia rasgos generales que se han dado a conocer en la bibliografía especializada como marcadores fenotípicos. Estos marcadores fenotípicos se detectan como un punto inicial para identificar a un sujeto con TL.

En segundo lugar, se requiere la identificación de marcadores específicos que permitan discriminar los distintos trastornos del lenguaje. Un niño puede presentar dificultades fonológicas, sintácticas, semánticas, morfológicas o pragmáticas que permiten determinar qué tipo de trastorno se presenta. También es importante encontrar si se trata de un problema de

producción o de comprensión. Por ejemplo, se requiere detectar si existe dificultad para emplear marcas morfológicas y palabras funcionales, uno de los rasgos que caracterizan al niño con TL, dificultad que no está necesariamente presente en el niño con Síndrome de Williams (Rice, 1997). No obstante, esta misma dificultad también se manifiesta en niños con síndrome de Down, quienes tienen principalmente problemas de omisión de marcas morfológicas verbales y nominales así como palabras funcionales. De hecho, las dificultades morfológicas que manifiestan los niños con TL son similares a las de los niños con síndrome de Down, como sucede con el uso de artículos (Eadie, Fey, Douglas y Parsons 2002).

Tanto marcadores fenotípicos como rasgos lingüísticos son factores indispensables para realizar un adecuado diagnóstico. Si uno de los dos no es preciso, tampoco lo será el diagnóstico del niño. Por tanto, es fundamental para la clínica especificar el conjunto de indicadores que conforman el estándar de oro del TL, considerando los criterios generales de exclusión, los de inclusión, así como los marcadores fenotípicos.

El objetivo de esta sección es proporcionar información sobre los marcadores fenotípicos del TL y describir cuáles son las características lingüísticas que se han encontrado para el español.

La siguiente sección comienza con algunas definiciones sobre el TL para después mostrar los criterios de inclusión, de exclusión y la caracterización fenotípica y lingüística de este grupo en español.

### **9.1. Definiciones más frecuentes sobre el TL**

La literatura especializada sobre el TL, mejor conocida como el Trastorno Específico del Lenguaje (TL o SLI por sus siglas en inglés -*Specific Language Impairment*-) ha diferenciado este trastorno de otros como los trastornos de la lecto-escritura, los problemas de articulación y el retraso inicial del lenguaje (también conocido como hablantes tardíos), entre otros. Un niño que tiene un déficit significativo en aprender a hablar, entender o usar apropiadamente cualquier aspecto de lenguaje puede decirse que tiene un problema de lenguaje, pues este déficit es significativo cuando se contrasta con un grupo de niños de un nivel similar de desarrollo y de su mismo contexto (Paul, 2001).

De acuerdo con Serra (2002) quien a su vez se basa en las opiniones de varios expertos, entre ellos Leonard (2000), existen algunos problemas de lenguaje que deben ser diferenciados, aunque tengan características similares. La justificación principal para diferenciar los problemas del lenguaje es que es necesario detectar un problema para poder ofrecer una atención clínica pertinente. Por esta razón, desde 1981 se han hecho contribuciones importantes para identificar sistemáticamente y con precisión al niño con trastornos de lenguaje (Stark y Tallal, 1981). Sin embargo, la investigación continúa proporcionando nueva información para mejorar la identificación de este grupo (Plante, 1998).

La gran cantidad de términos que se han empleado para referirse a los problemas del lenguaje es muy grande. Esto es razonable, dada la variabilidad que se ha observado entre los individuos. No es sorprendente entonces encontrar muchas



definiciones que describen la heterogeneidad de los problemas, que en muchos casos se traslapan entre sí (Kamhi, 1998).

## **9.2. El retraso inicial del lenguaje**

Rescorla y sus colaboradores (2000) han señalado que un hito en el desarrollo típico del lenguaje a los dos años de edad es tener un vocabulario compuesto por un mínimo de 50 palabras. Los niños que no han alcanzado este número se ubican en el percentil 15 (bajo) con respecto a sus habilidades expresivas. Estos individuos con desarrollo lento del vocabulario, pero con habilidades no-verbales normales y un adecuado desarrollo del lenguaje receptivo, generalmente amplían su vocabulario hasta entrar al rango de normalidad entre los 3;0 y 4;0 años de edad. Dicho grupo de individuos se les ha llamado hablantes tardíos (*late talkers*).

Dentro de la literatura española se le conoce como *retraso inicial* (Serra *et al.*, 2002), pues las primeras palabras aparecen entre los 18 y los 20 meses de edad y las primeras combinaciones durante los siguientes 6 meses. Para Serra y sus colaboradores, el retraso inicial se diferencia del *retraso de lenguaje (language delay)*, otro tipo de problema en el que las primeras palabras no aparecen sino hasta los 24 meses o después y a los tres años todavía no se alcanzan las 100 palabras. La combinación de palabras tarda más de 6 meses en ocurrir, pues existe una evolución lenta. También es lenta la aparición de marcadores morfológicos. El habla puede estar afectada, pero no es la característica principal del problema.

### **9.3. El Trastorno del Lenguaje**

El *Trastorno del Lenguaje (TL) (Specific Language Impairment)* es otro tipo de problema más severo que los retrasos antes descritos. El TL implica que la adquisición no solamente es lenta, sino con un patrón diferente al desarrollo típico. Esto indica que las manifestaciones que se observan en el trastorno no son iguales a las que se observan en el retraso de lenguaje. Además, las características de este problema son variadas y dependen en parte, de varios factores como la severidad del trastorno y la edad en que se diagnostica.

El TL se caracteriza por tener afectadas una o varias áreas del lenguaje, principalmente en la *producción gramatical*. No obstante, muchos investigadores opinan que este trastorno no parece circunscribirse sólo a la gramática ni al lenguaje en sí, aunque se acepta que el lenguaje es lo que se altera de una forma más notable. Dado que el lenguaje está relacionado con otras funciones, su alteración es decisiva para el desarrollo posterior de otras funciones cognitivas que realiza el individuo. Esta función central que tiene el lenguaje en las actividades que realice el ser humano es lo que fundamenta el hecho de hablar sobre especificidad en el TL (Aguado, 1999).

Una de las grandes contribuciones hechas a la investigación en TL ha sido la de Bishop (2004) quien describió 4 subtipos del TL, basados en las características lingüísticas de los individuos. El más conocido es el llamado TL gramatical, pues se caracteriza por presentar principalmente una serie de problemas gramaticales expresivos que en ocasiones pueden acompañarse de dificultades léxico-semánticas y habilidades no-verbales. El segundo grupo se

caracteriza por presentar problemas receptivos del lenguaje. El tercer subtipo tiene principalmente dificultades en el habla (*speech output*) y el cuarto subtipo manifiesta problemas con la pragmática.

El término TL se refiere a los niños que tienen una dificultad para aprender el lenguaje, en ausencia de un problema físico, sensorial o intelectual, de problemas emocionales, daño cerebral, pérdida auditiva o de haber vivido en un ambiente con poca estimulación cultural (Kamhi 1998). Según Kamhi, este término ha traído confusiones ya que la palabra *específico* ha sido tomada literalmente para señalar que el trastorno se refiere exclusivamente al lenguaje y no afecta otras actividades mentales o cognitivas. Este hecho ha estado en discusión por más de veinte años, tiempo durante el que se ha considerado que los niños con TL tienen algún tipo de alteración en el procesamiento del lenguaje. Esta alteración ha sido vista de dos formas: como un trastorno de procesamiento cognoscitivo, independiente al lenguaje, o como una manifestación del procesamiento del lenguaje, pero en su expresión más baja dentro del rango normal (Leonard, 1987). Más aún, se ha observado que muchos niños con TL tienen algunas dificultades de procesamiento que no son exclusivas del lenguaje.

Es necesario comentar que algunos investigadores han sostenido la hipótesis de que el TL tiene una etiología genética. Es decir, el trastorno posiblemente es controlado por un gen autosómico dominante (Van der Lely y Stollwerck, 1996; Bishop *et. al.* 2000). Estos y otros estudios han investigado el desarrollo del lenguaje en familias y en gemelos, y han encontrado que la habilidad lingüística está influida por factores genéticos, pues varios familiares manifiestan el mismo tipo de dificultad para comprender y/o producir formas gramaticales. Esta dificultad, se ha dicho, está

probablemente determinada por uno o varios genes como el FOXP2. Tales investigaciones sugieren que son influencias genéticas que afectan múltiples sistemas neurológicos, que bien por razones genéticas o ambientales, tienen un impacto selectivo sobre el sistema de base de las funciones lingüísticas (Viding, *et al.*, 2003).

Aunque estos estudios parecen indicar que es un trastorno genético que afecta específicamente los mecanismos de la gramática, se requiere de mayor evidencia a través de otros estudios que así lo corroboren. Aunque el tema genético es relevante, es necesario mencionar que muchos niños con TL no pertenecen a familias cuyos miembros tengan el mismo trastorno de lenguaje.

Otros autores han decidido emplear otra terminología por diferentes razones. Lahey (1990) emplea “desorden de lenguaje” para referirse al TL, mientras otros han preferido emplear una nomenclatura más genérica como “problema de aprendizaje del lenguaje” para incluir a los individuos que también tienen un problema para aprender a leer y escribir como consecuencia de un problema de lenguaje (Wallach y Butler, 1994).

La *American Speech and Hearing Association* propuso en 1981 una definición sobre el desorden del lenguaje que dice así:

“Un desorden del lenguaje es la adquisición, comprensión o expresión anormal del lenguaje hablado o escrito. El desorden puede comprender uno o varios de los componentes fonológico, morfológico, semántico o sintáctico del sistema lingüístico. Los individuos con problemas de lenguaje frecuentemente presentan problemas en el procesamiento de las oraciones o en abstraer

información significativa para almacenar y obtener información en la memoria a corto y largo plazo” (pp. 317–318)<sup>12</sup>.

Aunque la definición anterior proporciona mucha información, no es específica y no hace más que proponer una lista de criterios para identificar al niño con TL. Sólo permite entender que el TL es un trastorno que se incluye en esta definición abarcativa. Muchos investigadores y clínicos coinciden en que el TL es un trastorno heterogéneo, sin una etiología claramente determinada. En muchos casos, el diagnóstico se realiza con base en los criterios de exclusión más generales que son la ausencia de rasgos de retraso mental, de algún tipo de pérdida auditiva y de problemas emocionales. Dado lo general de estos criterios, el diagnóstico puede atribuirse a un grupo grande y heterogéneo de individuos (Aram, Morris y Hall, 1993; Leonard, 2000; Stark y Tallal, 1981).

Tager-Flusberg y Cooper (1999) han comentado que el objetivo de contar con un sistema de clasificación y diferenciación entre los problemas de lenguaje relacionados entre sí es para incrementar y mejorar la evaluación y tratamiento de una manera científica. Una adecuada definición del problema tiene mucha

---

<sup>12</sup> *A language disorder is the abnormal acquisition, comprehension or expression of spoken or written language. The disorder may involve all, one, or some of the phonologic, morphologic, semantic, syntactic, or pragmatic components of the linguistic system. Individuals with language disorders frequently have problems in sentence processing or in abstracting information meaningfully for storage and retrieval from short- and long term memory. (pp. 317–318).*

importancia, porque se identifica el problema central del trastorno. Pero las definiciones no sustituyen los criterios de identificación. Sin embargo, la variabilidad de los criterios de identificación puede explicar la confusión que se genera entre los investigadores y clínicos (Kamhi, 1998).

A continuación se presentan varios criterios que han sido empleados para poder identificar a un niño con TL.

#### **9.4. Criterios para identificar al niño con TL**

En primer lugar se incluye una lista de los criterios de exclusión. Posteriormente se hablará sobre los criterios de inclusión y finalmente los de discrepancia.

##### **9.4.1. Criterios de exclusión**

Los criterios de exclusión permiten identificar quiénes son los niños que presentan alteraciones o deficiencias en algunas áreas que comprometen otros aspectos del desarrollo. Son alteraciones que pueden o no estar asociadas a un problema de lenguaje. Las hipótesis sobre el diagnóstico del TL sostienen que los problemas en el lenguaje no deben estar asociados a:

- *Deficiencia mental.* Un niño que al aplicársele una prueba psicométrica que mide el coeficiente de inteligencia, no debe tener una calificación por debajo de 85 en el área no verbal (para más detalles de este punto, véase más adelante la sección de *Coficiente Intelectual*).
- *Trastornos motores o sensoriales.* No debe existir alguna alteración motora de origen neurológico o anatómico que impida sobre todo, el uso correcto del aparato fonoarticulador.

Otros trastornos motores como la parálisis cerebral deben quedar descartados.

- *Pérdida auditiva.* No puede existir un problema audiológico, por tanto, el niño debe superar una prueba audiométrica de barrido en tonos puros. La audiometría debe reportar que el umbral auditivo para percibir el tono puro debe ubicarse entre los 20 y 30 decibeles en las frecuencias de 1000, 2000, 4000 Hz y entre 25 y 35 dB en la frecuencia de 500 Hz (Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2001).

- *Daño cerebral o alguna disfunción neurológica.* Debe quedar descartado que el niño presente algún trastorno neurológico, responsable de interrumpir la transmisión de la información necesaria para recibir y producir el lenguaje. Esto incluye alguna lesión en el cerebro, parálisis cerebral o alguna diferencia neuroanatómica relevante que involucre la comprensión y/o producción del lenguaje

- *Problemas emocionales o psicológicos, factores socio-culturales o ambientales de privación.* Aunque en muchos estudios se ha observado que los niños con TL son más tímidos y tienen algunas dificultades para relacionarse e interactuar con chicos de su misma edad (Redmond y Rice, 1998), esta dificultad se origina como consecuencia de los problemas de lenguaje y no a la inversa. De los problemas emocionales o psicológicos a los que aquí nos referimos son aquellos que independientemente del lenguaje, están presentes en el desarrollo de un niño, a consecuencia de alguna alteración en su ambiente socio-cultural que no le permite desarrollarse convenientemente en este aspecto.

- *Anomalía en la estructura oral.* Una alteración anatómica de la cavidad oral que provoque una disfunción en la

forma de producir el lenguaje (como por ejemplo, labio y/o paladar hendido, macroglosia, frenillo).

Estos criterios han sido divulgados por muchos investigadores, entre ellos Bishop y Leonard (2001) y son considerados como un punto de partida para elaborar un diagnóstico. Según Tager-Flusberg y Cooper (1999) es fundamental que el diagnóstico no sólo se base en los criterios de exclusión sino que también deben considerarse los criterios de inclusión, como una herramienta útil para hacer un diagnóstico certero.

#### **9.4.1. Criterios de inclusión**

Los criterios de inclusión son las características que permiten incluir a un sujeto dentro de un grupo. A continuación se exponen los más importantes.

- *Edad.* Uno de los criterios fundamentales de inclusión es la edad de los individuos. El TL, según coinciden varios autores (Tager-Flusberg y Cooper, 1999) debe identificarse entre los 3;0 y los 5;0 años de edad (pero no se limita a estas edades). Los niños de tres años y menos que tienen una producción escasa de vocabulario o una pobre combinación de palabras podrían estar en riesgo de tener un problema de lenguaje o de desarrollarlo en los años próximos. El TL también se identifica después de los 5 años y para ello, una historia clínica es indispensable. En ésta deberá incluirse una serie de preguntas que confirmen la aparición tardía del lenguaje.
- *Desviación estándar en pruebas con normas.* La comunidad que investiga el TL emplea pruebas estandarizadas



para evaluar el lenguaje. Stark y Tallal (1981), Leonard (2000) y otros han recomendado que el diagnóstico sea elaborado con más de una prueba y que se compruebe que el niño tiene problemas expresivos y/o receptivos por medio de distintos instrumentos. Es decir, un diagnóstico no debe basarse en un solo instrumento. Otros autores están en desacuerdo (Plante 1998), pues han observado que se asume implícitamente que todas las pruebas son sensibles para detectar a un niño con problemas del lenguaje. Existen estudios en esta misma línea que han señalado que en cada prueba se establecen puntos de quiebre (*cutoff points*) arbitrarios, para determinar si existe o no un trastorno. No obstante, también se ha señalado que los puntos de quiebre pueden derivarse empíricamente para maximizar la identificación, a través de la sensibilidad y especificidad de una prueba determinada (Plante y Vance, 1994). Estos estudios han resaltado la importancia de seleccionar instrumentos adecuados que permitan la identificación acertada de los posibles individuos con problema de lenguaje, quienes manifiestan un bajo rendimiento en uno o varios aspectos. La identificación del TL mediante una prueba estandarizada se basa en las desviaciones estándar que arroja la prueba y no en un criterio arbitrario que establece el investigador o el terapeuta clínico (Plante y Vance, 2004). Esto implica que a través de las desviaciones, los instrumentos pueden detectar un retraso de al menos 6 meses con respecto a otros individuos de la misma edad. Se ha sostenido que si un individuo cae dentro de un rango entre 1 y 2 desviaciones estándar por debajo de la media, o un nivel inferior al percentil 10 puede tener un problema de lenguaje (Paul, 2001). Pero es común que los expertos coincidan en que un individuo presenta un TL cuando se

le ubica en 1.25 desviaciones estándar por debajo de la media en dos o más componentes del lenguaje, en más de una prueba estandarizada (Conti-Ramsden, Botting y Faragher, 2001; Kamhi, 1998; Stark y Tallal, 1981; Plante, 1998).

- *Coeficiente intelectual.* Desde hace dos décadas, Tallal y Stark (1981) crearon un método para operacionalizar la definición de TL mediante pruebas con normas. El método incluye tanto la evaluación del lenguaje como del Coeficiente Intelectual (CI).

El criterio del Coeficiente Intelectual que propusieron Stark y Tallal es uno de los puntos que ha recibido un mayor número de adaptaciones en distintos contextos sociales. Se estableció desde entonces que el Coeficiente Intelectual debía ubicarse por lo menos en 85, es decir, que el niño tuviera un nivel intelectual medio/-alto. Plante (1998) encontró que los investigadores que publicaron entre 1995 y 1997, en tres prestigias revistas<sup>13</sup>, habían adaptado ese criterio. El 44% usaban el CI-85, el 10% usaban el CI-75, el 5% usaban el CI-80 y el 3% usaban el CI-90. Otro 15% reportaron un CI dentro del parámetro normal, sin que se explicara cómo se llegó a este punto. El criterio de utilizar el CI-80 como un punto de corte ha permitido aparentemente comparar los resultados de diferentes investigaciones (Plante, 1998). Sin embargo, las comparaciones entre estudios continúan arrojando resultados inconsistentes, un hecho atribuible a las diferencias y características particulares de las pruebas de inteligencia. Cada una de ellas tiene diferentes criterios para obtener un coeficiente. Lo importante es que este

---

<sup>13</sup> la *Journal of Speech and Hearing Research*, la *American Journal of Speech-Language Pathology*, y *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*

criterio debe reflejar la exclusión del retardo mental en el TL. Por esta razón, el criterio de corte inicialmente establecido por Stark y Tallal ha sido adaptado a un punto de corte mínimo de 70 (Plante, 1998). La DSM-IV ha recomendado emplear un corte de 75, con el fin de incluir el error estándar de las pruebas (APA, 1994).

Como puede observarse, este criterio ha tenido una amplia discusión, lo que ha generado adaptaciones de acuerdo a las necesidades de la población estudiada. Para el caso de los hispanohablantes se ha propuesto un punto de corte a partir de 80 (Castaño, 2002), aunque otros investigadores que han trabajado con muestras de niños hispanohablantes emplearon el CI-85 (Bedore y Leonard, 2005) o uno inclusive menor (CI-77) (Restrepo, 1998) como punto de corte.

Mientras la mayoría de los individuos se ubican dentro del rango típico especificado por los expertos entre 85 y 120 (CI), muchos niños pueden encontrarse en los niveles inferiores de este rango. Es importante subrayar este punto, pues se ha planteado que un funcionamiento bajo de la cognición (aunque dentro de los parámetros normales) reduce la posibilidad de completar ciertas tareas.

- *Grupo cultural.* Otro criterio de inclusión es que el sujeto evaluado debe pertenecer al mismo grupo cultural con el que se le compara. El rendimiento del lenguaje de un niño puede verse falsamente alterado si no se le compara con pares del mismo ambiente. Tomblin *et al.* (1997) encontraron que el TL es más frecuente en grupos minoritarios, lo que indica que los niños que viven en ambientes culturalmente diferentes al del origen de su familia pueden tener un mayor riesgo de presentar un TL. Otro

aspecto que toca también al grupo cultural tiene que ver con los instrumentos que se toman para evaluar al individuo. Es siempre recomendable que el instrumento tenga validez cultural, pues de no ser así pueden arrojarse resultados sesgados que enmascaren el verdadero rendimiento de un niño.

### **9.4.3. Las características fenotípicas del niño con TL**

Una de las grandes preguntas en el campo del trastorno es si el problema del lenguaje es específico al área de lenguaje o responde a un mecanismo general y subyacente de la cognición y las funciones relacionadas con su procesamiento. La investigación actual ha puesto en relieve que el niño con TL manifiesta rasgos fenotípicos que suelen ubicarse tanto en el dominio lingüístico como en el del procesamiento. Por esta razón, los investigadores y clínicos recomiendan evaluar al niño en ambos dominios e incluir pruebas que midan la comprensión y producción del lenguaje, por un lado, y las que midan el procesamiento, por otro.

#### **9.4.3.1. Características lingüísticas del niño con TL**

El niño con TL puede manifestar problemas en distintas áreas del lenguaje y de ahí que existan clasificaciones o subtipos de problemas como los proporcionados por Bishop (2004). Aunque el subtipo de trastorno llamado “gramatical” es el más indagado, la mayoría de los investigadores coinciden en que el niño con TL puede identificarse en un inicio, si se observan dificultades como que:

1. El niño parece comprender lo que se le dice, pero la gente no puede comprender lo que él dice.

2. El niño sólo dice unas cuantas palabras (poco vocabulario).

3. El niño puede emplear palabras aisladas pero es incapaz de hacer oraciones y generalmente omite algunas palabras.

4. El niño habla claramente pero no logra llegar al punto central de la conversación y hace comentarios inapropiados al contexto en el que se encuentra.

Nótese que los puntos anteriores hacen referencia a un “estado general” observable en un niño con trastorno en cualquier lengua. Sin embargo, estos puntos no son exclusivos de un trastorno gramatical, hecho que implica que podría tratarse de otro tipo de dificultad. Idealmente se emplean medidas de lenguaje que permitan verificar si algunos de los puntos anteriores se manifiesta a través de los instrumentos o métodos evaluativos.

No obstante, la literatura especializada en el tema señala la importancia de realizar estudios comparativos entre varias lenguas por varias razones. Una de las principales es que al estudiar varias lenguas con diferentes características tipológicas es posible probar diferentes hipótesis para determinar cuáles teorías explican mejor el TL y definir el rango tan variado de manifestaciones lingüísticas en distintas lenguas (Leonard, 2000, p.117). Es bien conocido que la tipología de la lengua determina las características lingüísticas del trastorno, aunque en la mayoría de ellas, las mismas áreas prevalezcan afectadas, como sucede con la morfología. Casi siempre, la morfología es un área vulnerable y una pieza importante para la identificación del TL. Mediante diferentes estudios en italiano (Leonard, Bortolini, Caselli y Sabbadini, 1993), en español (Restrepo, 1995), en hebreo (Dromi, Leonard y

Shteiman, 1993) en alemán (Clahsen, 1989), y en sueco (Hansson y Nettelbladt, 1995) entre otras, Leonard (2000) corroboró que la mayoría de los individuos del estudio tenían dificultades relacionadas directa o indirectamente con partículas morfológicas de verbos y palabras funcionales. No obstante, logró identificar dificultades específicas para cada lengua. Por ejemplo, los niños con TL, hablantes de lenguas tipológicamente distintas como el inglés y el hebreo, tenían mayores dificultades con marcas temporales, pero esto no se halló en los niños que hablaban español, quienes mostraron pocas dificultades en el uso de marcas verbales, pero mayor problema en el uso de palabras funcionales. Otras lenguas como el alemán y el sueco mostraron errores tanto en el sistema morfológico verbal como en el nominal.

El asunto sobre el uso de las marcas morfológicas conlleva una reflexión esencial que tiene que ver con la aparición de errores. Mientras que los niños con TL omiten marcas morfológicas en algunas lenguas, esto no sucede en otras. En ellas más bien sustituyen unas marcas por otras y esto es mayoritariamente lo que sucede en el español. Los investigadores sobre esta lengua indican que el fenómeno de la sustitución es más frecuente para el español y otras lenguas romances, aunque también aparecen las omisiones con poca frecuencia. La sustitución habla de la obligatoriedad para emplear un morfema determinado.

En el español existe una serie de investigaciones que ha dado cuenta de la fragilidad de ciertos marcadores lingüísticos. Se ha comprobado que las marcas de tiempo verbal no tienen tanta vulnerabilidad como en otras lenguas, pero sí los artículos y los clíticos de objeto (Bosch y Serra, 1997; Ramos, 2000; Restrepo y

Gutiérrez-Clellen, 2001; Jakobson, y Schwartz, 2002; Bedore y Leonard, 2001; 2005).

#### **9.4.3.2. Características de procesamiento del niño con TL**

Una de las propuestas más fuertes en las teorías sobre el TL es que los niños con este trastorno tienen alteraciones en las funciones cognitivas subyacentes, tales como la atención, la percepción y la lentitud en el procesamiento del lenguaje. Las investigaciones actuales han puesto énfasis en analizar cómo se relacionan entre sí estas funciones y cómo impactan el lenguaje y otras actividades no-lingüísticas. (Windsor y Kohnert, 2009). Recientemente se ha sugerido que una alteración de las transmisiones sinápticas subyacentes podría ser una causa de la lentitud en el procesamiento del lenguaje. No obstante, se especula que varios tipos de neuronas se asocian con la rapidez de la transmisión, lo que en consecuencia hace suponer que existen varios tipos de procesamiento involucrados en el comportamiento lingüístico (Windsor y Kohnert, 2009). Estas limitaciones podrían explicarse a la luz de una teoría *general* de procesamiento de la información o bien, de sólo ciertos aspectos *específicos* de la cognición (Kail y Miller, 2006).

Para Leonard (2000 p.256), las limitaciones en el procesamiento *general* del sistema cognoscitivo de los niños causa bajos resultados en ciertas tareas lingüísticas. Leonard señala que el problema de lenguaje se basa en una deficiencia en el procesamiento *general* y que los niños con TL requieren de un mayor tiempo para procesar la información lingüística (p. 237). Además, al tener una limitada capacidad en el procesamiento, se reduce la disponibilidad de los recursos cognoscitivos, teniendo así

que enfocar estos recursos en el área que es más difícil de adquirir (p. 256).

Un ejemplo es la adquisición de nuevos ítemes léxicos es lenta. Cada palabra aprendida está más supeditada a un contexto específico y requiere de un mayor número de oportunidades para ser aprendida, hecho que causa que las palabras se aprendan de una forma desfasada y en consecuencia, los niños obtienen menos beneficios al comparar un ejemplar con otro y les es difícil realizar patrones o esquemas a partir de ejemplares que se aprenden con mucha diferencia de tiempo entre sí (Conti-Ramsden, 2003).

Bishop *et al.* (2000) han discutido que muchos niños con problemas gramaticales, también tienen dificultades en otras áreas y que una causa posible de los problemas podría originarse en las limitaciones para procesar la información (Joanisse y Seidenberg, 1998; Gathercole y Baddeley, 1990; Leonard, 2000 p. 237-268).

El sistema cognoscitivo está sujeto a una demanda que involucra otros aspectos específicos de la cognición como por ejemplo, la atención y la memoria. Existen a la fecha muchos estudios que ponen en evidencia que los niños con TL también tienen algunas dificultades cognoscitivas y que sus respuestas son más lentas que las de los niños de su misma edad. Sus dificultades surgen en diferentes tareas, como por ejemplo, la selección de una entidad entre varios representados visualmente que pueden hacer juego con una entidad meta (Montgomery, 1993); hacer inferencias sobre cuentos representados pictóricamente (Ellis Weismer, 1985); la rapidez en el procesamiento de la información tanto de tareas lingüísticas como no lingüísticas (Kail, 1994; Leonard, 2000, p.119). La hipótesis de Kail es que los niños con TL responden más lentamente que los individuos normales puesto que se involucra la



puesta en marcha de varios procesos cognoscitivos. Para poder nombrar una imagen, por ejemplo, el niño debe reconocer la imagen, recordar el nombre del objeto en la imagen, formular el nombre para poder producirlo. Esta serie de actividades en consecuencia, genera una lentitud en los tiempos de respuesta.

Ciertas investigaciones actuales han demostrado con grandes muestras de niños, que la rapidez del procesamiento así como la memoria de trabajo son medidas que pueden ser usadas para predecir las habilidades del lenguaje. Se sospecha pues, que memoria y procesamiento son factores decisivos en el funcionamiento del lenguaje cotidiano (Leonard, *et al.*, 2007). Mediante estudios de resonancia magnética funcional, también se ha confirmado lo anterior, pues se encontró que los jóvenes con TL mostraron una activación baja en las regiones asociadas con el procesamiento de la memoria y de la atención (Ellis Weismer *et al.*, 2005).

Es importante mencionar que otro grupo de investigadores propone que los problemas de procesamiento no son *generales*, sino que están afectados algunos mecanismos *específicos*, como es el caso de la información, que no se procesa con la suficiente rapidez. Gathercole y Baddeley (1990) han sugerido que existe una pobreza en la memoria fonológica, lo que se refiere a que el niño tiene una memoria muy limitada y es incapaz de almacenar o de formular las representaciones fonológicas del lenguaje. Esta perspectiva es distinta a la de aquellos que señalan que el problema de procesamiento se refiere a una dificultad o a una inhabilidad para procesar los estímulos de corta duración auditiva (Tallal, 2000; Tallal *et al.*, 1993). Según Tallal y sus colaboradores,

si a los niños con TL se les presentan estímulos manipulados con el fin de que su duración sea más larga, como por ejemplo la diferenciación entre fonemas, el procesamiento se vuelve más accesible.

Parece ser que si el lenguaje está alterado de alguna forma, también es posible detectar una serie de habilidades no lingüísticas alteradas. Las alteraciones no lingüísticas pueden tener consecuencias relevantes sobre el lenguaje, ya sea de forma temporal o permanente (Bates, 2004). Estas alteraciones no lingüísticas incluyen por supuesto, los problemas de procesamiento antes mencionados. El trastorno específico del lenguaje podría estar asociado con ciertas alteraciones en uno o varios dominios donde se procesa la información, dominio que no necesariamente tiene que ser lingüístico. Esto incluye más inversión en el tiempo de procesamiento, fallas en el reconocimiento perceptual y alteraciones en la atención y en la memoria (Bates, 2004).

#### **9.4.3.3. Tareas lingüísticas de procesamiento**

Para realizar una tarea de repetición entran en juego varias habilidades de procesamiento, estrechamente relacionadas con funciones no verbales como la memoria y la atención (Gillam, Montgomery y Gillam, 2009). Aunque la tarea implique una actividad que involucra el lenguaje, como la repetición de una oración, una palabra o una no-palabra, su fundamento funcional es cognoscitivo.

La repetición de no-palabras es una tarea lingüística de procesamiento que ha sido asociada con la limitación en la memoria fonológica. Se ha visto que dicha tarea funciona como una

medida de procesamiento de la producción del lenguaje que no tiene sesgo cultural y que funciona como un indicador del TL en niños en edad escolar (Campbell y Dollaghan, 1998; Edwards y Lahey, 1998).

La repetición de oraciones es otra tarea de procesamiento que se asocia con la habilidad para realizar otras funciones del lenguaje. La repetición de oraciones ha quedado también como un índice sensible para detectar el TL, ya que en algunos estudios se ha manifestado que puede ser un marcador con más potencia que algunas formas gramaticales, tales como el plural o el tiempo verbal en algunas lenguas (Conti-Ramsden, Botting, y Faragher, 2001; Stokes, *et al.*, 2005).

En la última década se ha puesto mucho énfasis en la lentitud de procesamiento para nombrar imágenes que manifiestan los niños con TL. Lahey y Edwards (1996), Miller *et al.* (2001), entre otros, han encontrado que ante la tarea de nombrar, este grupo de individuos tiene tiempos de reacción más lentos que los niños de su misma edad cronológica. Además, algunos estudios más recientes han demostrado que no sólo la tarea de nombrar es lenta, sino que cuando logran nombrar las imágenes, no son precisos (Leonard, Nippold, Kail y Hale, 1983; Windsor y Konhert, 2004). La designación de imágenes es poco precisa y más lenta entre los niños con TL y estas autoras remarcan que puede deberse a que son niños que tienen menos experiencia con el lenguaje y a que probablemente tienen representaciones léxicas menos elaboradas. Aunque el rendimiento es bajo en este grupo de individuos, las respuestas de esta tarea (como de cualquier otra) no deben

tomarse aisladamente para diferenciar a niños normales de los que tienen dificultades con el lenguaje.

Tal y como han sugerido Kohnert y Windsor (2004), las similitudes cualitativas entre niños normales y niños con trastorno en diferentes tareas permiten identificar un sistema general de procesamiento de la información, en el que los niños con trastorno son vistos como “procesadores” lentos, lejos de operar con principios distintos de procesamiento a los empleados por individuos con desarrollo típico.

La definición de este problema sigue aun en construcción, dado que muchas variables entran en consideración para entender este trastorno. Aunque la teoría ha tenido un avance significativo, es necesario que la investigación y la clínica continúen aportando datos, para poder perfeccionar los modelos teóricos existentes acerca de los problemas centrales y los marcadores fenotípicos del niño con TL. Se requiere de un mayor número de estudios en varias lenguas y por supuesto, en el español que contribuyan a entender cuáles son las bases neurológicas, genéticas, lingüísticas y cognoscitivas asociadas a este trastorno.

Por último, cabe mencionar que a pesar de lo complejo y diverso que es el tema de la clasificación de los trastornos del lenguaje, los criterios de inclusión y exclusión aquí presentados se toman como base para identificar al grupo de niños con TL de este estudio. Sobre este tema se hablará con detalle en la sección de Metodología dentro de Selección de participantes.



## ***CAPÍTULO 10***

### ***ANTECEDENTES SOBRE LA PRODUCCIÓN DEL ARTÍCULO EN EL TL***

El campo de los trastornos del lenguaje ha enfrentado el reto de definir los problemas e identificar sus características. La gran cantidad de estudios elaborados en diferentes lenguas ha permitido comparar los tipos de alteraciones más frecuentes en los niños que padecen un TL. Gracias a estos estudios comparativos se han obtenido perfiles de alteraciones en los que se describe una gran variedad de marcadores gramaticales. Al parecer, la alteración de ciertos marcadores gramaticales y su grado de dificultad dependen de las características de la lengua y de los hablantes, así como las del contexto.

Anderson (2007) sostiene que deben tomarse en cuenta varias características de los hablantes para poder describir mejor el TL. Por ejemplo, las habilidades fonológicas parecen influir algunas habilidades lingüísticas. El contexto sociolingüístico es también fundamental y tiene un impacto directo sobre ciertas construcciones gramaticales y el uso de ciertas partículas morfológicas. Se ha mostrado que en niños con TL, el contacto con otras lenguas altera el uso de algunos morfemas, como sucede con niños hispano-hablantes que viven en un contexto de habla inglesa. En ellos, las marcas del subjuntivo o la concordancia de género parecen perderse con el tiempo. Aunque estas pérdidas también se observan en niños con desarrollo típico, los niños con TL son particularmente vulnerables y realizan errores con mayor frecuencia.

Otros factores que deben tomarse en cuenta para analizar el TL son la diversidad y cantidad del *input* lingüístico, las habilidades en la comprensión del lenguaje y si el hablante es monolingüe o bilingüe.

Además de las consideraciones particulares de los hablantes debe ampliarse el espectro de análisis gramatical para comprender mejor el TL. Tal espectro debe cubrir diferentes aspectos de la morfología verbal como el modo, el tiempo y el aspecto. Deben analizarse otros morfemas diferentes hasta ahora no explorados, como clíticos de objeto indirecto, pronombres reflexivos y no reflexivos (Anderson, 2007).

### **10.1. Alteraciones en la morfología verbal y nominal**

Una de las características principales de los niños con TL es su alteración en las habilidades gramaticales, independientemente de la lengua que hablen. Estas alteraciones tienen manifestaciones distintas dependiendo de la lengua que se trata. Por ejemplo para el inglés, una lengua que se ha estudiado ampliamente, las alteraciones en la morfología verbal son sistemáticas (Bedore y Leonard, 2000; Hadley, 1999; Leonard, Eyer, Bedore, y Grela, 1997; Rice y Wexler, 1996; Rice *et al.*, 1998; Windsor *et al.*, 2000). La aparición constante de problemas en el sistema de la morfología verbal ha permitido proponer que los morfemas verbales son marcadores clínicos para el inglés. Rescorla y Roberts (2002) han sugerido que este tipo de morfemas son adquiridos tardíamente incluso en el desarrollo típico, porque son más difíciles de adquirir que los morfemas nominales. Por esta razón se ha comparado la adquisición de morfemas verbales y nominales, tanto en niños con desarrollo típico como en niños con retraso y trastorno de lenguaje.

Al comparar estos grupos se ha observado que los niños con TL comienzan la adquisición de los morfemas verbales con un retraso de dos años. Además parece ser que toman más del doble de tiempo para dominar el uso de estos morfemas (Rescorla y Roberts, 2002).

Sin embargo, los problemas con la morfología verbal no han sido tan evidentes en otras lenguas como el español, aunque no se descarta que existan problemas en esta área. Últimamente se ha encontrado evidencia de que la morfología verbal también es un área difícil para los niños hispanohablantes con TL (Morgan, Restrepo y Auza, en prensa; Sanz-Torrent, 2002; Simón-Cerejeido y Gutiérrez-Clellen, 2007), aunque las dificultades pueden encontrarse con mayor facilidad en el área nominal.

En un estudio realizado por Bedore y Leonard (2001) con niños hispanohablantes entre los 3;11 y 5;6 que vivían en un contexto de habla inglesa se analizaron diferentes tipos de morfemas verbales y nominales. Se encontró que los primeros no mostraban dificultades, mientras que los segundos sí. Estos autores encontraron que el pretérito perfecto y el presente del indicativo no representaban una dificultad para los niños con TL, así como tampoco la concordancia de la primera y tercera persona del singular. Asimismo, tampoco se encontró dificultad con el uso de la marca del plural en el sustantivo. A diferencia de la morfología verbal, la morfología nominal presentó dificultades. En este estudio se encontraron problemas con el uso de los clíticos de objeto, así como con los artículos. Las dificultades con ambos tipos de palabras han sido encontradas en otros trabajos cuyos contextos sociolingüísticos son variados (Anderson y Souto, 2005; Bedore y Leonard, 2005; Bosch y Serra, 1997; Eng y O'Connor, 2000;



Jackobson y Schwartz, 2002; Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2001; Restrepo y Kruth, 2000).

Los resultados obtenidos en español coinciden con los que se han hallado en otras lenguas romances como el italiano (Bortolini *et al.* 1997; Bottari, *et al.* 1998; Leonard y Bortolini, 1998; Leonard, Bortolini, Caselli, y Sabbadini, 1993) pero no completamente con los hallazgos del francés (Jakubowicz, Nash, Rigaut y Gérard, 1998; Paradis *et al.*, 2003). En italiano predominan los errores en el sistema nominal, especialmente con los clíticos de objeto directo y con los artículos. Varios investigadores han encontrado una alta incidencia de omisión de artículos entre los niños con trastorno, habiendo mayor dificultad en los artículos plurales que en los singulares. También se encontraron errores de sustitución, aunque en menor proporción que las omisiones (Bortolini *et al.*, 1997; Leonard *et al.*, 1993).

Leonard y Bortolini (1998) detectaron que los niños con TL entre los 4 y 7 años cometieron omisiones en el uso de clíticos preverbiales. No obstante, estos niños usaron los clíticos posverbiales en igual cantidad que los grupos control. Las omisiones fueron el tipo de error más común, dado que sólo el 5% de los errores cometidos en contextos obligatorios fueron sustituciones. La mayoría de los errores encontrados en la producción de contextos obligatorios de artículos fueron también las omisiones. Éstas ocurrieron en aproximadamente un 30% de los contextos obligatorios, en contraste con un 15% de los contextos obligatorios del grupo control de lenguaje. En cuanto al uso de flexiones verbales en presente no se observó dificultad alguna, a excepción de la tercera persona del plural la que fue empleada en pocos contextos obligatorios, en comparación de los grupos control.

Al estudiar diferentes tipos de categorías funcionales, Bottari *et al.* (1998) encontraron que los niños con TL omitían la mayoría de los determinantes en un alto porcentaje. Esto fue observado en niños con dificultades expresivas o expresivas/receptivas. Sostuvieron que esta dificultad podía deberse a las propiedades sintácticas de los determinantes. El papel principal de los determinantes, como elementos que asignan argumentación en expresiones nominales, parecía inaccesible para este grupo de niños.

Aunque es evidente que las omisiones de artículos en italiano son frecuentes en niños con TL, es esencial señalar que los niños con desarrollo típico también cometen estas omisiones pero en edades más tempranas (Caprin y Guasti, 2009).

El francés, a pesar de ser una lengua romance, parece no estar afectado de la misma manera que el italiano o el español. Aunque los niños con trastornos de lenguaje tienen problemas con la producción de clíticos y en menor grado con los artículos, el sistema verbal parece estar más afectado, pues se han encontrado dificultades importantes en la concordancia verbal (Maillart y Schelstraete, 2003).

Jakubowicz (2003) encontró alteraciones en el sistema verbal pero con una disociación entre el uso de flexiones del tiempo presente y del pasado compuesto. Mientras que los niños con TL utilizaron sin dificultad las flexiones del tiempo presente tuvieron problemas para utilizar el pasado compuesto y el pluscuamperfecto. Particularmente, tuvieron dificultad para utilizar el auxiliar *avoir*, el que se omitía o era reemplazado por cópulas en el presente o por verbos ligeros. Aunque estos tiempos verbales se adquieren a una edad tardía en el desarrollo típico, los autores

encontraron diferencias significativas entre el grupo de niños con desarrollo típico y el de los niños con TL.

También en francés, Paradis y Crago (2001) encontraron algo similar, dado que los niños con TL manifestaron problemas en el uso de morfemas que marcan el tiempo verbal, mientras que en el uso de morfemas gramaticales no temporales como los determinantes se encontraron pocos errores comparado con los pares de la misma edad. En otro estudio (Paradis y Crago, 2003) se encontró que los determinantes (artículos y pronombres posesivos) fueron producidos por los niños con trastorno en un 90% de las veces. Se confirmó que no existía diferencia significativa entre los grupos control y el grupo con trastorno.

En el área nominal se encontró algo más sistemático con los clíticos de objeto, lo cuales son especialmente difíciles para los niños de habla francesa (Jakubowicz, Nash, Rigaut y Gérard ,1998; Paradis, Crago y Genesee, 2003). Estos investigadores encontraron que las omisiones del clítico de objeto eran mucho más frecuentes que las sustituciones. Se observó que los niños con TL producían los clíticos eventualmente, aún después de haber pasado a la etapa escolar. En consecuencia, la mayoría de las oraciones producidas se omitía el objeto.

## **10.2. Alteraciones en la semántica**

En los últimos años ha surgido un interés por entender otras áreas que también se encuentran alteradas en los niños con TL. Bishop (2004) entre otros autores han encontrado que los niños con TL, cuyos problemas más significativos se encuentran en el área gramatical, muchas veces tienen problemas léxico-semánticos.

Desde hace varios años se encontró que el 58% de los niños con TL tienen dificultades semánticas (Conti-Ramsden y Botting, 1999). Weerdenburg, Verhoeven, y Balkom (2006) encontraron que los niños que tenían problemas en la comprensión y/o producción morfológica, en la comprensión y/o producción sintáctica y en la comprensión y/o producción léxica (diferentes modalidades clínicas) presentaban problemas en diferentes habilidades léxico-semánticas y en la habilidad para realizar juicios gramaticales. Entre los problemas léxico-semánticos se incluye el tamaño de vocabulario. Algunas de las dificultades para realizar tareas sintácticas son el reconocimiento y uso de patrones sintácticos, de palabras funcionales y de reproducción de oraciones. Entre un 30% y un 58% de los niños de 6 años mostraron dificultades para realizar tanto tareas semánticas como sintácticas, mientras que los niños de 8 años mostraron tener el mismo tipo de dificultades entre un 38% y 56%. Weerdenburg, Verhoeven, y Balkom (2006) concluyeron que algunos niños con TL no han almacenado correctamente el conocimiento de las palabras ni sus conceptos, hecho que causa problemas y limitaciones en el procesamiento. Esto en consecuencia lleva a una limitación en el reconocimiento de las propiedades esenciales de conceptos y palabras, así como en la capacidad para relacionar las propiedades críticas con otros conocimientos ya existentes.

Generalmente cuando se encuentran problemas semánticos, éstos se evalúan mediante pruebas que miden el tamaño del vocabulario tanto expresivo como receptivo. Aunque es cierto que los niños con TL tienen limitaciones en el tamaño del vocabulario, las dificultades en el área semántica se extienden a las habilidades para aprender nuevas palabras (Gray, 2005) y crear

representaciones complejas de palabras y conexiones entre palabras (Kail y Leonard, 1986; McGregor y Appel, 2002). Por medio de diferentes tipos de investigaciones se ha demostrado que los niños con TL tienen dificultades para almacenar, organizar y/o acceder al conocimiento léxico (McGregor, Newman, Reilly y Capone, 2002; Windsor y Konhert, 2004). Desde diferentes perspectivas teóricas se ha tratado de comprender cuál es la naturaleza del problema.

En 1999, Lahey y Edwards señalaron que los problemas semánticos se han relacionado con ciertas tareas como nombrar imágenes, completar oraciones y hacer descripciones a partir de una imagen. Sin embargo, otros estudios han encontrado que el problema es más fonológico y no semántico. Las discrepancias entre estos estudios, sostienen, podrían atribuirse a algunos subtipos de TL, a la edad de los niños estudiados o a la forma de clasificar los errores encontrados.

Al comparar al grupo de niños con TL (niños con problemas receptivo-expresivos o receptivos) con el grupo de niños con desarrollo típico, encontraron que el primer grupo realizó un mayor número de errores semánticos y fonológicos, así como un mayor número de respuestas poco informativas o respuestas que no tenían ninguna relación con la tarea, la que consistía en nombrar imágenes que representaban objetos comunes. Se especuló que los errores semánticos eran evidencia de una representación léxico-semántica pobre y que cada ítem léxico individual no podía diferenciarse claramente de otros dando, en consecuencia, representaciones semánticas desorganizadas.

Un estudio en el que se analizó una tarea sobre designación de objetos se encontró que los niños con TL cometían errores

semánticos, especialmente sustituciones de palabras, problemas para encontrarlas y respuestas indeterminadas (en las que el niño decía “no sé”) con las que no podía determinarse cuál era la relación con la imagen presentada (Thordardottir y Weismer, 2001). Aún así cuando estos niños lograban nombrar correctamente las imágenes, el tiempo invertido para hacerlo era mayor al que utilizaban sus pares. Se sostuvo que los problemas para encontrar palabras es consecuencia de un desarrollo lento de lenguaje, en general y de representaciones semánticas poco elaboradas, en particular.

Este mismo interés sobre el grado de elaboración de las representaciones semánticas llevó a McGregor, Newman, Reilly y Capone (2002) a explorar el léxico de los niños con TL y observar el tipo de errores que cometen en una tarea de designación y descripción de imágenes. Para poder observar la calidad de las representaciones semánticas se analizó el contenido de las descripciones hechas para cada imagen. Muchos errores tenían una relación semántica con el objetivo (p.e. circunloquios, términos superordenados, términos derivados). Sin embargo, la mayoría de los errores cometidos fueron respuestas indeterminadas del tipo "no sé". Cuando los niños realizaron definiciones se encontró que el contenido semántico de éstas era similar a la que usaron los niños con desarrollo típico. La única excepción fue que los niños con TL emplearon una proporción menor de características físicas para describir imágenes que la empleada por los niños con desarrollo típico. En muchos casos, las definiciones hechas por los niños con TL no proveían información precisa, lo cual no permitía diferenciar ciertos ítems léxicos. Este hecho hizo sugerir a los autores que el conocimiento semántico expresado en las

definiciones se da en forma gradual. La gradación podía asociarse al tipo de errores semánticos cometidos en dichas definiciones. Mediante una tarea adicional de elección forzada en la que el niño tenía que señalar la imagen solicitada por el investigador, los autores encontraron que entre el 32% y el 37% de los ítemes estaban asociados a representaciones no elaboradas (inexistentes). En consecuencia, los niños con TL produjeron errores semánticos. Los autores concluyeron que las representaciones semánticas limitadas que tienen un nivel bajo de información están generalmente (pero no siempre) asociadas a los errores de designación.

Los rasgos específicos de las representaciones semánticas asociadas a etiquetas léxicas también han sido estudiados (Alt, Plante y Creusere, 2004). El color, el patrón, la presencia de ojos y la animicidad son considerados rasgos semánticos que emplean los niños con y sin TL cuando aprenden palabras nuevas. Se encontró que los niños con el nivel de vocabulario más bajo (medido a través de pruebas clínicas) son los que obtuvieron peores resultados en una tarea experimental de mapeo rápido en el que se ligaban los rasgos con las representaciones semánticas. No obstante, los autores indicaron que las limitaciones para realizar un mapeo semántico son varias, como el tamaño de vocabulario del niño, aunque éste no es el único factor relevante que influye en el aprendizaje de palabras nuevas. Los resultados indicaron que los niños con trastorno manifestaron problemas para identificar rasgos semánticos. En consecuencia, sus habilidades se vieron limitadas al realizar la tarea de mapeo rápido. La correlación entre la baja identificación de rasgos semánticos y el mapeo rápido sólo fue observada en niños con TL, mostrando que estas dos habilidades

necesitan fundirse para que una palabra nueva pueda ser comprendida exitosamente. Los autores concluyeron que es posible que esta correlación hable de los trastornos generales que tiene el niño con TL en diferentes aspectos del aprendizaje del lenguaje y no tanto de una conexión inherente entre las habilidades involucradas en dicho aprendizaje. La dificultad para aprender etiquetas de palabras fue relacionada con una limitada habilidad para reconocer rasgos semánticos. Este hecho tiene un impacto en la habilidad para agregar etiquetas léxicas al corpus del vocabulario del niño, lo que lleva a que la comprensión de los significados de esas etiquetas esté empobrecida.

Existen otras hipótesis que intentan explicar los problemas semánticos de los niños con TL. Estas hipótesis van más allá de los problemas relacionados con el tamaño del vocabulario. Se ha hablado por ejemplo de que este grupo de niños tienen menos cantidad de información asociada a los ítemes individuales que la cantidad que han logrado asociar los niños con desarrollo típico. También se ha dicho que los niños con TL encuentran menos familiaridad con las palabras que poseen como parte de su léxico y realizan conexiones léxicas inadecuadas entre los diferentes ítemes, lo que da como resultado que las representaciones sean menos elaboradas (Kail *et. al.* 1984). Además de lo anterior, se ha recomendado que los problemas semánticos sean analizados a la luz de las influencias lingüísticas y socioculturales que afectan directamente en el área semántica (Brackenbury y Pye, 2005).

Los problemas semánticos tienen un impacto negativo importante que afecta directamente la adquisición de nuevos términos (Gray, 2003; 2005). Lo que la mayoría de los estudios parecen sugerir es que el procesamiento semántico es un reto para



el niño con TL. Este procesamiento junto con el fonológico puede interferir en la comprensión y la producción de nuevas palabras (Gray, 2005). En una investigación enfocada a analizar el aprendizaje de nuevas palabras, Gray utilizó una condición fonológica y otra semántica con las que se le ofrecían algunas pistas al niño para que comprendiera y/o produjera las palabras. En términos generales, los niños con desarrollo típico comprendieron más palabras que los niños con TL en ambas condiciones. Además los niños con desarrollo típico produjeron más palabras en la condición fonológica que en la semántica, lo que implica que en esta última condición, los niños requerían de un mayor esfuerzo y de un mayor número de intentos para producirlas que los niños con desarrollo típico. Sin embargo, cuando se les ofrecieron pistas semánticas hubo evidencia de que les ayudaron a comprender mejor las nuevas palabras ayudando así a fortalecer la representación de la palabra (Gray, 2005).

Por otro lado, también se ha sostenido que los niños con TL aprenden y usan verbos con muchas dificultades. Estas dificultades se manifiestan en varios aspectos semánticos, sintácticos y morfológicos. Una de las limitaciones que se ha reportado con frecuencia es que estos niños tienen un repertorio verbal muy pequeño que está restringido por la tendencia a utilizar un grupo pequeño de verbos no específicos (Rice y Bode, 1993), lo que causa que la diversidad verbal sea limitada. Por otro lado, al realizar un estudio sobre diversidad verbal y verbos de alta frecuencia, Thordardottir y Weismer (2001) encontraron poca evidencia de que la diversidad verbal sea particularmente limitada en los niños con TL. Los verbos de alta frecuencia fueron utilizados en la misma proporción por estos niños y los que tenían un

desarrollo típico. Los autores concluyeron que las diferencias entre ambos grupos podrían residir en la cantidad de conocimiento que tienen los niños acerca de los verbos, pero no así en la diversidad de los mismos.

Hasta aquí, varias tendencias relacionadas a las alteraciones de la morfología pueden derivarse de los estudios previamente mencionados. Primero, existe una notable manifestación de alteraciones en la morfología, aunque parece ser que la tipología de la lengua determina si el área verbal o nominal se ve más afectada. Para el inglés es evidente que la zona más sistemática de alteraciones se puede encontrar en la morfología verbal, aunque la morfología nominal no esté exenta de problemas. Esta tendencia no ha sido sistemática en lenguas romances, especialmente en el español, puesto que la zona más problemática se ubica en la morfología nominal. Las investigaciones previamente mencionadas dan cuenta de que tanto clíticos de objeto como artículos son altamente vulnerables en estas lenguas, aunque los tipos de errores se manifiesten de forma distinta. Así como la tendencia del italiano y del español es encontrar errores de omisión, la tendencia del francés es encontrar errores de sustitución en artículos, dado que el grado de obligatoriedad es mayor en esta última lengua, hecho que provoca la sustitución del artículo por otros marcadores gramaticales o por otros artículos poco pertinentes para un contexto específico.

Como segundo punto, otra tendencia que puede resaltarse de estas investigaciones es que miran a los determinantes a través de sus propiedades sintácticas y determinan que estas propiedades son inaccesibles para los niños con TL, lo que provoca que se

generen problemas de producción. Otra explicación popular que también se proporciona en muchas investigaciones tiene que ver con las características fonológicas de clíticos y artículos. Otro grupo de investigaciones también ha optado por explicar que las alteraciones semánticas están relacionadas con las alteraciones gramaticales, dado que los niños con TL no aprenden adecuadamente las propiedades y conceptos de las palabras, incluyendo por supuesto, a las palabras gramaticales. Esto genera dificultades para aprender palabras nuevas, así como almacenar y organizar el conocimiento léxico.

Algunas de estas tendencias teóricas y metodológicas también se observan en los estudios que analizan el TL en español. Las tendencias principales para explicar las dificultades de producción del niño con TL son la fonológica y la sintáctica, ésta última con varias vertientes. De éstos y otros aspectos se habla a continuación.

### **10.3. Antecedentes sobre el TL en español**

Con el fin de analizar cuáles han sido las interpretaciones sobre el uso del artículo en español en poblaciones con trastorno, a continuación se describen los estudios pioneros que han abordado el tema. La descripción se basa en la mención de los contextos sociolingüísticos donde se llevan a cabo estos estudios, las edades de los individuos, los métodos experimentales empleados, el material lingüístico seleccionado y los tipos de errores encontrados. También se describe brevemente la postura teórica que han tomado los autores de los trabajos para explicar el problema. La descripción pretende poner en evidencia las coincidencias y

discrepancias metodológicas que han aportado información acerca de la producción de los artículos en español en niños con TL. Las investigaciones existentes se exponen en orden de su aparición cronológica.

#### **10.4. Estudios más importantes en el uso del artículo en niños con TL**

Bosch y Serra (1997) examinaron las producciones espontáneas de doce individuos de habla hispana con TL. Desgraciadamente, no se especifica si los niños eran monolingües o bilingües. Queda la duda dado que el estudio fue llevado a cabo en Cataluña, región en la que se habla tanto el catalán como el español. La media de la edad en estos individuos era de 7;6 y fueron comparados con un grupo de niños de la misma edad y con otro grupo con el mismo nivel de lenguaje (nivel obtenido por medio de la Longitud Media de Emisión, LME).

El estudio se enfoca en el uso de algunos marcadores morfológicos, como artículos definidos, indefinidos, ambos en singular y plural, así como de, demostrativos (*este/esta(s)*) y cuantificadores (*mucho/mucha(s)*). El principal objetivo del análisis era investigar fenómenos de concordancia en la frase nominal.

Los niños fueron videograbados en conversaciones espontáneas, extraídas mediante un guión que cubría algunos temas como la familia, la escuela, las vacaciones, entre otros. Las conversaciones se llevaban a cabo en la escuela o en la casa de los niños. No se especifica el tiempo empleado para obtener las conversaciones.

Bosch y Serra (1997) observaron muy pocos errores de concordancia en la frase nominal, aunque la diferencia entre los niños normales y los niños con TL era significativa. Para el caso específico de los artículos, el más problemático fue el uso del definido. En términos generales, los errores se limitan a la omisión de *la* antes de una palabra multi-silábica y tónica en la última sílaba. También se encontraron, lo que ellos llamaron reducciones del masculino plural, (*los* cambió a *lo*), aunque la marcación del plural aun podía localizarse en el sustantivo (*lo carros*).

Una observación importante es que Bosch y Serra (1997) concluyen por un lado, que los errores apoyan la hipótesis de Superficie (*Surface hypothesis*), según la que las propiedades físicas de la morfología como la acentuación y la duración de la sílaba son determinantes para procesar los valores funcionales de los morfemas<sup>14</sup>. En esta propuesta teórica se asume que existe una capacidad limitada en el procesamiento, hecho que restringe al niño con TL a encontrar la función gramatical de un morfema. Si un morfema es corto, entonces se asume que el niño con TL tendrá más dificultad para percibirlo, en contraste con los niños de su mismo nivel lingüístico. Son morfemas que por lo general son consonantes únicas que no tienen acento prosódico. Generalmente aparecen en posiciones poco favorables dentro de la construcción gramatical, tal como en posición final de una oración. Según la *hipótesis de Superficie*, el niño con TL es capaz de percibir estas

---

<sup>14</sup> Cabe señalar que la hipótesis de Superficie surgió a partir de las características perceptuales de algunos morfemas en inglés, en los que la acentuación prosódica y la duración no son necesariamente iguales en otras lenguas.

consonantes o sílabas débiles en acentuación, pero tiene dificultad para procesarlas cuando además cumplen con una función morfológica. Para poder comprender cuál es esa función, el niño tiene que realizar operaciones adicionales. Se asume también que estas operaciones, junto con la brevedad perceptual de los morfemas dan como resultado un procesamiento más complejo. Esto lleva a que el niño requiera un mayor número de exposiciones a dicho morfema para que pueda establecerlo como parte de su gramática (Leonard, 1989; Leonard, Eyer, Bedore y Grela, 1997; Leonard, McGregor y Allen, 1992).

Por otro lado, en el trabajo de Bosch y Serra (1997) se concluyó que para el resto de los individuos del estudio, los artículos son unidades sin información semántica. Los determinantes se seleccionan para hacer concordancia con el núcleo de la frase nominal, el que ya tiene especificación semántica.

Eng y O'Connor (2000) examinaron la habilidad para producir frases compuestas de artículo y sustantivo, en 20 niños bilingües con TL que hablaban español como primera lengua e inglés como segunda. El interés principal del estudio se centra en la concordancia de género entre el sustantivo y el artículo. Los individuos del estudio hablaban español en el hogar, pero estaban expuestos al inglés en su contexto social. También el inglés era empleado en el hogar en un 25% del tiempo que los niños pasaban en casa. La edad de los niños tenía un rango entre 3;1 y 4;9 con una media de 3;8 años.

Se emplearon dos tareas. La primera era sobre juicio gramatical en el que el niño debía repetir la frase nominal y después decidir si era correcta o incorrecta. Esta fue considerada

como una modalidad de lenguaje receptivo. En la segunda tarea, el niño debía observar un dibujo para después completar la oración “*A mí me gusta...*” con lo que se esperaba que produjera la frase nominal. Esta fue considerada una modalidad de lenguaje expresivo.

Las frases nominales se elaboraron con 30 sustantivos frecuentes, divididos en 6 grupos: masculinos terminados en /-o/, masculinos terminados en /-a/, masculinos terminados en consonante, femeninos terminados en /-a/, femeninos terminados en /-e/ y femeninos terminados en consonante.

En este estudio, Eng y O'Connor (2000) encontraron que los errores más comunes de los niños con TL se realizaron con el artículo *el* (modalidad expresiva), *la* (en modalidad receptiva) y *el* (en modalidad receptiva) en frases con sustantivos cuya marca de género era regular. El artículo más problemático para los sustantivos terminados en consonante fue el masculino *el* (tanto receptivo como expresivo, siendo más acentuado el problema en la modalidad receptiva). Para los sustantivos irregulares (*la leche, el mapa*), nuevamente *el* fue el más problemático tanto en la modalidad expresiva como en la receptiva.

Una observación importante debe hacerse sobre el trabajo de Eng y O'Connor (2000). Las irregularidades de los sustantivos en femenino o masculino tienen sus propias particularidades, cada uno por su cuenta. En este trabajo, las irregularidades de *la* y *el* fueron consideradas como equiparables. Sin embargo, la irregularidad de *la noche* no es similar a la irregularidad de *el mapa*. En *la noche*, la /-e/ final es una vocal que igualmente puede emplearse con artículo femenino que masculino (*la noche, el coche*), mientras que la /-a/ final tiene ejemplos cuya distribución

está más cargada hacia la marcación del femenino, aunque existan muchos contraejemplos como *el mapa*. En este trabajo se apoya la noción de que los niños aplican los *principios operativos de co-ocurrencia* propuestos por Slobin (1985). Los principios señalan que un segmento de habla co-ocurre con una unidad precedente o subsecuente dando en consecuencia una orden serial que el niño es capaz de extraer y aprender gracias a su experiencia. Se señala la importancia de reconocer las características morfológicas de una lengua, cuya estructura de superficie puede ser completamente diferente a otra.

Restrepo y Gutiérrez–Clellen (2001) estudiaron el uso de artículos en niños que hablaban español como primera lengua y en una etapa inicial de adquisición del inglés. Los individuos vivían en un contexto de habla inglesa, aunque su instrucción escolar era bilingüe (español-inglés). Participaron 30 individuos, 15 con TL y 15 con desarrollo normal. Todos los individuos provenían de la misma escuela y fueron empatados en edad y género. El rango de edad en estos niños era de 5;0 a 7;1 con una media de 5;9.

El estudio se enfocó en el uso de artículos definidos e indefinidos, ambos en plural y singular. Restrepo y Gutiérrez–Clellen (2001) sostuvieron la hipótesis de que los niños con problema del lenguaje tendrían más dificultad con definidos (por ser fonológicamente débiles) y con concordancia de género (por ser un paradigma más abstracto e irregular que por ejemplo, el número). Se predijo que los artículos serían más vulnerables cuando estuvieran seguidos o precedidos por una sílaba débil. Se predijo también que el artículo masculino *el* sería el más vulnerable de todos, dadas sus irregularidades en formas contraídas y con el mismo nivel de dificultad la marcación de plural.



Se obtuvieron muestras espontáneas del lenguaje a través de tres tareas: descripción de imágenes, entrevista con el niño y recuento de una historia.

Se observaron diferencias entre niños normales y niños con trastorno. Mientras que los errores de número no fueron significativos, los de concordancia y género sí lo fueron, al igual que las omisiones.

Los errores de formas irregulares (*la nariz*) fueron evaluados por separado. En ellos se encontraron errores de sobrerregularización. También se observó que los niños con TL produjeron una proporción mayor de errores en artículos definidos que indefinidos.

El artículo más problemático fue el uso del definido *el*, sustituido por *la*. También *los*, sustituido por *las*, seguido de *la* sustituido por *el*, y finalmente *las* por *los*. También fue *el*, el artículo más omitido, seguido de *la* y *los*. El 65% de los contextos de error tenían una estructura fonológica donde la sílaba precedente al artículo era débil (D), como en:

(1) *Estaba en la\* trabajo*

D D D F D

Restrepo y Gutiérrez–Clellen (2001) concluyeron que los morfemas funcionales no marcados fonológicamente (artículos definidos), son más vulnerables que los que sí lo están (artículos indefinidos), hecho que apoya la *hipótesis de Superficie*. Muchos errores fueron generados en frases, cuyo núcleo nominal contiene género semántico inherente, tal como *mamá* o *niño*. Las autoras

consideraron que las características semánticas del sustantivo no tienen un impacto sobresaliente en la producción del género.

Restrepo y Kruth (2000) describieron las características gramaticales de una niña bilingüe de 7;0 años con TL, cuya lengua materna era el español. En la investigación se comparó con otra niña de la misma edad, misma escuela y mismo grado académico. Su nivel socioeconómico era bajo, a juzgar por las labores de los padres. La niña vivía en un contexto de habla inglesa, incluyendo su escuela, lo que había causado la adquisición del inglés como segunda lengua.

El objetivo del estudio de Restrepo y Kruth (2000) era observar si el lenguaje de un niño bilingüe con dificultades mostraba aspectos distintos a los encontrados en los problemas del lenguaje de un hablante monolingüe.

Se obtuvieron dos muestras a través de una conversación espontánea y el recuento de una historia, de las que se encontraron diversas manifestaciones gramaticales, entre ellas, el uso del artículo.

Restrepo y Kruth (2000) observaron que el tipo de error más común encontrado en el uso de los artículos fue la sustitución, especialmente en el definido masculino *el* y en el definido plural *los*, por la forma *le* (*el niño* por *le niño*) tanto en frases producidas en inglés como en español (*le caballo, le horse*). También se observó la sobregeneralización de *el* a contextos donde se emplea el definido femenino singular. La niña produjo tanto artículos definidos como indefinidos con un 6% de precisión en la primera muestra de lenguaje, y con 33% en la segunda. También se observaron aunque en pocas ocasiones, ciertas omisiones de artículos definidos.

En la investigación realizada por Bedore y Leonard (2001) se analizaron las producciones gramaticales de individuos monolingües del español con TL que vivían en un contexto de habla inglesa.

Participaron 15 individuos con TL y su edad se ubicaba en el rango de 3;11 a 5;6. Aunque en el contexto donde vivían se hablaba el inglés como lengua mayoritaria, los padres reportaban que sus hijos no habían adquirido aun esa lengua. Su interacción en la escuela con maestros y compañeros de clase era en español.

Se elaboró una tarea experimental en la que se incluyó un total de 14 tipos de elementos gramaticales tanto de frase nominal como flexiones verbales. Entre éstos se encontraban los artículos definidos e indefinidos que fueron estudiados con 16 ítemes divididos equitativamente en género y número. Los niños debían completar oraciones y nombrar imágenes que se presentaban en contextos de uso obligatorio.

Bedore y Leonard (2001) encontraron que el tipo de error más común fue la omisión, seguido de la sustitución. La omisión más frecuente ocurrió en los indefinidos plurales, aunque este patrón también se observa en el grupo control de LME. Los plurales fueron sustituidos generalmente por los singulares (*los* por *el*, *unas* por *una*). También se encontraron sustituciones de definitud, (como *un* por *el* o *la* sustituido por *una*). Aunque los individuos con trastorno cometieron más errores que los niños con una longitud media de emisión (LME) normal, los errores eran del mismo tipo, hecho que señala que el desarrollo, aunque lento, es similar en ambos grupos. Las diferencias entre definidos e indefinidos no fueron significativas, aunque cuantitativamente haya habido diferencias.

En un estudio posterior, Bedore y Leonard (2005) analizaron el lenguaje de los mismos individuos que participaron en el estudio del 2001, descrito anteriormente. La diferencia con aquel estudio es que en éste, los autores analizaron el uso de los artículos (entre otros elementos gramaticales) en muestras espontáneas del lenguaje con el fin de evadir las demandas que implica una tarea experimental.

Bedore y Leonard (2005) colapsaron varias categorías para realizar una comparación más significativa entre plurales y singulares. Hicieron una fusión por género, de tal forma que se reunieron en una sola categoría los plurales femeninos y masculinos y en otra los singulares femeninos y masculinos. Es importante resaltar que solamente se hizo análisis de artículos definidos. Los resultados indicaron que los artículos más problemáticos son los plurales, en contraste con los singulares. El tipo de error más frecuente fue la sustitución, siendo *las* el más afectado. Lo más común fue encontrar la sustitución del plural por un singular (*las* por *la*, o *los* por *el/la*), pero sólo de forma muy esporádica sucedió lo inverso.

Además Bedore y Leonard (2005) precisaron que *la* es la forma que más se usó en las sustituciones, sobre todo en contextos del masculino singular (*e*), masculino plural (*los*) y femenino plural (*las*) que en todos los casos fuer sustituido por *la*. Llama la atención otro tipo de sustitución sobresaliente que fue *los* por *lo*. Bedore y Leonard (2005) interpretan este cambio como una posible confusión con el uso del clítico, pero no como una dificultad en el uso del plural o como dificultad de producción fonológica en posición final de la palabra (*lo carros*). Aunque el tipo de error más común fue la sustitución, se encontró un gran número de omisiones

en contextos obligatorios, pero todos los tipos de artículos tuvieron la misma proporción de omisiones, sin que uno de ellos resaltara por tener más que otro. Bedore y Leonard tomaron la *Teoría de la restricción de extensión única (Extended Unique Checking Constraint, Wexler, 1998, 2003)* para explicar algunas de las alteraciones que produjeron los niños con TL. Según esta teoría, los rasgos interpretables del determinante (*D features*) en una frase nominal deben proyectarse más de una vez como categorías funcionales, marcando (*checking*) el rasgo de género y de número. Si el niño toma un rasgo interpretable como no interpretable, entonces se proyectará solamente una vez (género o número) y será removido del árbol. El modelo predice por tanto, que los niños tendrán un mayor número de omisiones tanto en clíticos como en artículos. Bedore y Leonard (2005) encontraron que el modelo sólo predijo los errores de omisión, pero no así los errores de sustitución, los cuales fueron casi tan frecuentes como las omisiones. Explican que la prosodia es lo que puede explicar este fenómeno, pues por un lado, la diferencia de duración entre las sílabas con y sin acento prosódico en español es menor, en contraste con otras lenguas que se han estudiado. Por otro, la variabilidad vocálica es menor en español también, en contraste con el francés y otras lenguas germánicas. Por tanto, la duración de sílabas sin acento prosódico (como son los clíticos y los artículos definidos) no son tan cortas como otras sílabas fonéticamente equivalentes. Estas características podrían hacer de los clíticos y artículos, dos tipos de formas menos vulnerables respecto a la omisión, pero más expuestas a la sustitución.

Anderson y Souto (2005) evaluaron los patrones de uso de los artículos en español en once individuos monolingües con TL. El

español era la lengua hablada tanto en casa como en el contexto social y escolar. Uno de los objetivos era evaluar la asignación del género en la frase nominal. Otro interés era analizar cómo se adquieren los artículos con énfasis en la adquisición de la concordancia de género. La media de la edad era 4;10.

Se recolectaron muestras de lenguaje espontáneo obtenidas por medio del recuento de una historia, de la interacción entre un adulto y el niño en contexto de juego y de la descripción de imágenes. También se elaboró una tarea experimental en la que se incluyeron 24 sustantivos, cuyas variables tenían que ver con el contraste de género (*la casa/el coche*), transparencia semántica (*la mujer, el astronauta*) y transparencia morfológica del final de palabra (*la casa/el carro*). Sólo se estudiaron artículos en singular.

Anderson y Souto (2005) encontraron que el tipo de error más común fue la omisión, aunque esto sucedió tanto para los individuos con desarrollo típico como para los niños con trastorno. Se observaron otros tipos de errores como la inconcordancia de género y número, aunque en comparación con las omisiones, estos errores fueron escasos. En cuanto a la precisión del uso de indefinidos *versus* definidos, el masculino definido, el tuvo un mayor nivel de precisión (87%) que su contraparte indefinido, un (79.4%). En femeninos, *la* tuvo un nivel de precisión mayor (80%) que su contraparte *una* (79.7%). De ello se concluye que el más problemático es el indefinido. Otra forma de analizar el uso de *el* y *la* fue observando la proporción de errores en cada contexto prosódico. En éstos se analizaron diferentes estructuras fonológicas donde el artículo se ubicaba en una posición débil. La más susceptible fue aquella en la que el artículo es precedido por una sílaba átona y seguido de una tónica como en:

(2) *en la ca sa*

D D F D

No se encontró diferencia significativa entre *el* y *la* en estos contextos, lo que indica que la proporción de errores es similar en ambos artículos.

Anderson y Souto (2005) recurrieron al *Modelo de la opcionalidad* para explicar que el uso del determinante en el lenguaje infantil no sigue las reglas del modelo adulto y no permite distinguir en qué contextos el uso es obligatorio y en cuales no. De esta manera, el artículo se vuelve opcional en el sistema infantil. Además del *Modelo de la opcionalidad*, las autoras recurren al modelo de procesamiento con el que explican que el niño con TL tiene dificultad para producir ciertas formas lingüísticas con poca prominencia perceptual. Explican que además de la poca prominencia conceptual, es posible que las dificultades articulatorias (fonológicas) de los individuos sean una razón adicional para explicar el fenómeno de la omisión.

Finalmente, en la siguiente tabla se intenta resumir los datos más relevantes de los estudios descritos anteriormente:

**Tabla 12: Resumen de las investigaciones existentes sobre el estudio del artículo en español (en orden cronológico)**

<b>Autores</b>	<b>Hablante con trastorno</b>	<b>Edad (media)</b>	<b>Método</b>	<b>Contexto sociolingüístico</b>	<b>Tipos de error</b>	<b>Artículo más problemático</b>
Bosch y Serra, 1997	12 bilingües (?)	7;6	Conversaciones espontáneas con guión	Español	Omisión (la) reducción (los) uso de prot-a/artículo (a)	Definido (la, los)
Eng y O'Connor, 2000	20 Bilingües	3;8	Juicio gramatical, completar oración	Español en casa, inglés en contexto social	Sustituciones en sustantivos irregulares	Definido (el)
Restrepo y Kruth, 2000	1 bilingüe	7;0	Conversaciones espontáneas y recuento de una historia	Español en casa, inglés en contexto social y educativo	Sustituciones	Definido (el, los)
Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2001	15 niños primordialmente de habla hispana, con adq. incipiente del inglés	5;9	Muestras espontáneas mediante descripción de imágenes, entrevista con el niño y contar una historia	Español en casa, inglés en contexto social y educativo	Sustituciones seguidas de omisiones	Definido (el, los, la)
Bedore y Leonard, 2001	15 monolingües	3;11-5;6	Tarea gramatical con imágenes y oraciones para completar	Español en casa, inglés en contexto social	Omisiones, seguidas de sustituciones	Plurales indefinidos
Bedore y Leonard, 2005	15 monolingües	3;11-5;6	Muestras espontáneas	Español en casa, inglés en contexto social	Sustituciones, seguidas de omisiones	Plurales (las, los). Sólo se estudió el definido



Autores	Hablarante con trastorno	Edad (media)	Método	Contexto sociolingüístico	Tipos de error	Artículo más problemático
Anderson y Souto, 2005	11 monolingües	4;10	Muestras espontáneas mediante descripción de imágenes, juego con el niño, contar una historia. También tarea experimental	Español tanto en casa como en contexto social	Omisiones	Indefinidos (un y una). Sólo se estudió singular

Sobre las investigaciones antes mencionadas sobresale la tendencia a explicar toda limitación a partir de los rasgos superficiales de los morfemas. Es decir que las explicaciones sobre los errores de producción y/o comprensión en artículos provienen de alteraciones fonológicas. En algunos casos, los estudios apoyan la *hipótesis de Superficie*, la que da una importancia fundamental a las características físicas de los morfemas y palabras funcionales. En otros trabajos se apoya la noción de *principios operativos de co-ocurrencia*, con la que se explica que la extracción de secuencias facilita el aprendizaje de patrones y combinaciones. Otra perspectiva que se toma en consideración para explicar las alteraciones de artículos, especialmente las omisiones es la *Teoría de la restricción de extensión única*, pero para explicar las sustituciones, la prosodia tiene un lugar relevante. Finalmente, la *teoría de la Opcionalidad* también se aborda para explicar el fenómeno de la omisión de artículos.

En segundo lugar, es elemental resaltar que en estos estudios, el artículo que con más frecuencia resultó alterado fue el definido. Este resultado se encontró en 5 de 7 investigaciones, aunque en una de las 5 investigaciones éste era un resultado esperado porque sólo se estudió el definido. Coincidentemente, en estos 5 estudios el tipo de error más frecuente fue la sustitución. En el caso de las dos investigaciones con resultados que muestran mayores dificultades con el indefinido, el tipo de error más frecuente fue la omisión, sin que se dejaran de presentar errores de sustitución.

Sobre estas mismas investigaciones, a continuación se presentan algunas observaciones con respecto a las características y métodos empleados.

### **10.5. Observaciones sobre algunos métodos empleados en los estudios sobre TL en español**

Un hecho relevante en algunos de los trabajos anteriores es que algunas preguntas u oraciones empleadas para provocar las frases nominales no consideran, por un lado, que pragmáticamente existen varias respuestas posibles ante una pregunta. Por otro lado, no se considera el uso del sustantivo escueto, como otra forma natural de respuesta en español. Un ejemplo al respecto encontrado en la metodología de Bedore y Leonard (2001) es la siguiente:

- (3) *El mono quiere comer los plátanos y el pájaro quiere comer...*  
*(Las uvas)*

Con esta oración, utilizada como cierre de oración, los autores esperaban la respuesta de la frase nominal *las uvas*. Este ejemplo ilustra que la respuesta esperada por los autores no es la respuesta más natural que un hablante de cualquier dialecto del español realizaría y que sería *uvas*, un sustantivo escueto<sup>15</sup>.

Por otro lado, se observa que los sustantivos y adjetivos que se emplearon en la tarea gramatical, también fueron empleados en una tarea fonológica. Bedore y Leonard (2001) explicaron que el empleo de los mismos sustantivos y adjetivos en ambas tareas les permitió asegurarse de que los niños tenían familiaridad con el vocabulario. Además así podían observar si los niños utilizaban diferentes ítems léxicos para una palabra esperada.

Sobre el control de familiaridad del léxico debe mencionarse que aunque es una variable importante en los estudios de adquisición, en el caso del estudio de artículos puede resultar desfavorable, especialmente si se analiza el uso de artículos definidos. La razón es que el uso de los mismos ítems léxicos tiene una clara repercusión en la selección del artículo, puesto que la familiaridad o presentación previa de ese ítem en el contexto influye y en muchos casos determina el uso de un artículo definido (Abbott, 2004; Epstein, 2001; Givón, 1984), ante la activación de un marco conceptual de un referente, el que se delimita y se focaliza para

---

<sup>15</sup> Otras preguntas para provocar formas gramaticales como el clítico, también muestran frases esperadas que no son adecuadas para el español (*\*ayer columpiaron vs. ayer se columpiaron*). Sin embargo, estos errores están fuera del ámbito de este trabajo.

hacer referencias futuras que dan continuidad a una entidad (DuBois, 1980).

## **10.6. Resumen**

Al hacer una revisión cuidadosa acerca de la forma en que se aborda el estudio del artículo en español en el TL puede encontrarse que existe una gran diversidad en los criterios metodológicos de los análisis. En consecuencia, los resultados de las investigaciones también son diversos y en ocasiones estas diferencias limitan las comparaciones. Por ejemplo, las características de los hablantes seleccionados son variadas. En algunos casos los niños son monolingües (Anderson y Souto, 2005; Bedore y Leonard, 2001; 2005; Bosch y Serra, 1997; Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2001) mientras que en otros son bilingües (Eng y O'Connor, 2000 Restrepo y Kruth, 2000). Aun pudiendo comparar los estudios de monolingües entre sí y los estudios de bilingües entre sí también, las características del lugar donde viven los hablantes, o sea el contexto sociolingüístico en el que se habla el español también varía (p.e. en Bedore y Leonard, 2001; 2005, los niños monolingües hablaban español en casa y escuchaban inglés en el contexto social, mientras que en Anderson y Souto, 2005, los niños monolingües hablaban español tanto en casa como lo escuchaban en el contexto social).

Otro ejemplo de la variabilidad es la edad de los individuos. Mientras que un estudio analiza la producción de artículos en niños menores de 4 años (Eng y O'Connor, 2000), la mayoría trabajó con niños entre los 3;11 y 5;9 (Anderson y Souto, 2005 Bedore y Leonard, 2001; 2005 Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2001), mientras

que otros más analizaron el lenguaje de individuos mayores de 7 años (Bosch y Serra, 1997; Restrepo y Kruth, 2000). Como puede verse entre los 3 y los 8 años existe un rango muy amplio de edad, rango en el que la adquisición de artículos cambia considerablemente.

Se observó también que cada estudio utiliza métodos distintos para evaluar el uso del artículo. En algunos casos se utilizan muestras espontáneas, mientras que en otros se generan tareas experimentales o se hace al niño contar o recontar un cuento. El foco de atención sobre el objeto lingüístico seleccionado también cambia. Algunos estudios se limitan a observar sólo una parte del sistema, como el uso exclusivo del singular y se deja fuera el análisis del plural, aunque el plural se ha reportado como el artículo más problemático. Otros trabajos sólo analizan el uso del definido pero no así el indefinido, perdiendo el contraste entre ambos.

A pesar de las diferencias entre los resultados de estos trabajos, es posible encontrar algunas tendencias generales sobre la producción del artículo, como es la dificultad con el definido (Bedore y Leonard, 2005; Bosch y Serra, 1997; Eng y O'Connor, 2000; Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2001; Restrepo y Kruth, 2000). Pero como es de esperarse, los resultados no son siempre comparables. En algunos casos, los resultados son contradictorios pues se encuentra que el indefinido es más problemático (Anderson y Souto, 2005; Bedore y Leonard, 2001). En otros, los tipos de errores también parecen ser diferentes. Mientras que la mayoría reporta que las sustituciones se encuentran con más frecuencia -aunque también se reporte la aparición de omisiones- (Bedore y Leonard, 2005; Eng y O'Connor, 2000; Restrepo y

Gutiérrez-Clellen, 2001; Restrepo y Kruth, 2000), otros reportan que las omisiones son lo más frecuente (Anderson y Souto, 2005; Bedore y Leonard, 2001; Bosch y Serra, 1997).

Si bien las diferencias en estas investigaciones nos permiten ver ciertas tendencias generales, tampoco podemos llegar todavía a una conclusión en torno al uso del artículo en niños con TL. Por tal motivo, es necesario proponer nuevas variables teóricas y metodológicas que permitan completar el panorama sobre el uso del artículo, una partícula que hasta hoy se ha considerado altamente vulnerable en el TL.

Con respecto a los participantes se propone primero, abordar el tema controlando ciertas características sociolingüísticas de la muestra como es el hecho de sean individuos monolingües del español y que vivan en un contexto de habla hispana sin influencia de otra lengua dominante. Este control ofrece el beneficio de analizar el uso del artículo en un tipo de contexto que no se ha explorado con anterioridad, siendo éste un contexto más neutro, en el sentido de que el español no está expuesto a la influencia de otra lengua.

Con respecto al paradigma de artículos se propone en segundo lugar, realizar el contraste entre artículos definidos e indefinidos, entre artículos en singular y plural y entre artículos y frases con sustantivo escueto. Estos contrastes son necesarios para abordar el paradigma completo y tratar de determinar si todos o sólo alguno de los artículos es vulnerable en el TL.

En tercer lugar, conviene emplear otra perspectiva teórica poco abordada en la adquisición, que es la cognoscitiva, con la que se propone explorar el artículo. La propuesta considera que la función semántica de éste tiene una posición central para explicar

su adquisición y producción. La función semántica está definida a su vez por el conjunto de dominios cognoscitivos que se establecen y se actualizan constantemente para identificar al referente en el contexto. Las funciones semánticas pueden ser disecadas mediante un sistema experimental con el que se controle el tipo de contextos y preguntas que se hacen, para poder propiciar el uso de una determinada función semántica, la que no siempre se genera en muestras espontáneas de lenguaje. Esta perspectiva puede abrir otro campo de análisis, con el fin de profundizar sobre el tema de las alteraciones del artículo, generalmente explicado a través de una perspectiva fonológica y/o gramatical.

## **11. OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

El objetivo de este estudio es comparar el uso de frases nominales en tres grupos de individuos con y sin TL.

La primera pregunta de investigación que se plantea es si los niños con TL emplean los artículos definidos, indefinidos y frases con sustantivo escueto de la misma forma que los niños con desarrollo típico del lenguaje. La segunda pregunta de investigación es si los niños con TL usan las funciones semánticas de la misma forma que los niños con desarrollo típico.

La primera hipótesis es que los niños con TL emplearán menos artículos definidos, dado que tendrán dificultad para reconocer las diferentes funciones de éstos en la frase nominal. La dificultad se basa en el supuesto de que este grupo de niños presenta dificultades gramaticales, en ocasiones asociadas a problemas léxico-semánticos como la dificultad para describir representaciones semánticas y reconocer rasgos semánticos. La segunda hipótesis es que las frases con sustantivo escueto co-ocurrirán junto con los artículos definidos e indefinidos, de la misma forma que se emplean en el grupo de niños con desarrollo típico.

Las hipótesis están basadas en un modelo teórico cognoscitivo, específicamente en un modelo basado en el uso (Tomasello, 2000, 2003; Langacker, 1987, 1988, 2000; Bybee, 1985, 1995 y Croft, 2000). Con este modelo se presupone que el lenguaje se ancla en unidades lingüísticas individuales y concretas. Estas unidades se encuentran en marcos conceptuales específicos y vinculados a un contexto que los hablantes emplean para comunicarse entre sí. El conocimiento de estos marcos y sus



unidades lingüísticas se basan en la experiencia del hablante con el lenguaje.

Este modelo teórico es útil tanto para explicar el lenguaje adulto como el del niño, porque el lenguaje puede ser observado en su contexto de uso, más que ser visto desde una perspectiva lingüística adulta.

## **12. METODOLOGÍA**

Dentro de la muestra analizada en la escuela, se encontraron varios niños que presentaban TL. Estos niños no pertenecen al estudio 1. Otros niños que no pertenecían a la escuela, pero que fueron canalizados a través de terapeutas de lenguaje o investigadores en el área fueron tomados en cuenta para completar la muestra. Del estudio 1, 15 participantes formaron parte del grupo comparativo de edad cronológica ( $\pm$  dos meses de edad). Otros 15 participantes, también de la muestra del estudio 1 fueron empleados para crear un grupo comparativo de nivel lingüístico.

Las edades de los niños con TL oscilaban entre los 4;3 y 7;10 (media de 6;1).

### **12.1. Selección de los participantes**

Al igual que en el estudio 1, todos los padres de los niños debían llenar un cuestionario sobre el desarrollo del lenguaje del niño y una autorización para llevar a cabo la investigación. Una vez obtenido el permiso, cada participante debía cumplir con por lo menos 4 de los siguientes criterios:

1. Encontrar alguna preocupación explícita de los padres y/o maestro con respecto al desarrollo del lenguaje del niño (Restrepo, 1998). Esta preocupación debía ser manifestada en un cuestionario sobre lenguaje que los padres debían completar por escrito. En el mismo cuestionario, los padres reportaron que su hijo no mostraba ningún signo de daño neurológico, problema de audición, trastornos emocionales o dificultades motoras.

2. Corroborar la preocupación de los padres y/o maestro con el criterio de una terapeuta de lenguaje, basado en sus observaciones clínicas. Las observaciones fueron completadas con la aplicación de tareas no formales que miden habilidades de producción morfosintáctica así como de procesamiento. Estas tareas fueron tomadas como referencia de criterio para corroborar las observaciones de la terapeuta de lenguaje y la preocupación de los padres.

3. Obtener una calificación estándar de 75 o más, en una prueba no verbal (KABC-II; Kaufman y Kaufman, 2004), calificación que permitió corroborar que el participante tenía un coeficiente intelectual dentro de la norma.

4. Obtener una calificación por debajo del 50% en respuestas correctas en la *Spanish Morphosyntax (S-MST) subtest of the Bilingual English Spanish Assessment* (BESA; Peña, Gutiérrez-Clellen, e Iglesias, 2006), cuando los niños tenían una edad entre 4;0 y 4;11 años de edad. En niños mayores entre 5;0 y 7;11 años de edad se aplicaron dos sub-pruebas del instrumento *Spanish Clinical Evaluation of Language 4* (SCELF-4; Semel, Wiig, y Secord, 1997) en la que debían obtener una calificación de una desviación estándar por debajo de la media con respecto a la propia muestra, por lo menos en una de las dos sub-pruebas (Estructura de Palabras y Repetición de Oraciones).

5. Obtener un porcentaje igual o mayor de 20% de emisiones agramaticales (Gutiérrez-Clellen, Restrepo, Bedore, Peña y Anderson, 2002) en la muestra de lenguaje obtenida a través del recuento de historia. Del total de unidades terminables (TU) registradas en la transcripción se obtuvo el porcentaje de emisiones gramaticalmente inaceptables.

## **12.2. Selección del grupo control de edad**

El grupo control de edad se formó con los participantes que tuvieran la misma edad cronológica ( $\pm 3$  meses) que los niños con TL. En su mayoría, este grupo se obtuvo de los niños que participaron en el estudio 1.

## **12.3. Selección del grupo control de lenguaje**

Cada niño con TL fue apareado con un niño que tuviera su mismo nivel lingüístico mediante muestras de lenguaje. Este nivel se obtuvo mediante el análisis del recuento de historia “Si le das una galletita a un ratón” (Numeroff, 1985). Las muestras fueron transcritas mediante el programa SALT (*Systematic Analysis of Language Transcripts*, Miller y Chapman, 1984), con el que se obtuvieron unidades terminables de emisión (*Terminable Units*) al igual que la Longitud Media de Emisión (LME). Esta medida fue considerada como el criterio fundamental para comparar ambos grupos.

A continuación se presenta una tabla en donde se concentran los grupos de niños con TL, el grupo control de edad y el grupo control de lenguaje con sus características. En esta tabla puede observarse cómo se hizo el empalme de cada niño con trastorno, con un niño de su misma edad y su mismo nivel de lenguaje.

**Tabla 13: Grupos de niños con TL, grupo control de edad y grupo control de lenguaje**

	<b>Código Gpo. TL</b>	<b>Edad</b>	<b>TL LME</b>	<b>Código Gpo. Comparativo Edad</b>	<b>Edad</b>	<b>Código Gpo. Comparativo Lenguaje</b>	<b>Lenguaje LME</b>
	3	4.08	4.69	6	4.08	9	4.53
	1	5.01	5.04	2	5.02	18	5.40
	35	5.08	4.15	43	5.07	36	4.00
	50	5.07	6.30	33	5.07	32	6.25
	41	5.08	2.95	44	5.06	4	3.45
	37	5.08	7.60	48	5.08	86	7.41
	42	5.04	5.06	45	5.04	39	5.28
	61	6.08	3.90	68	6.08	16	3.75
	97	8.11	4.93	102	8.09	17	4.95
	98	8.10	5.81	100	8.10	7	5.84
	99	7.10	5.09	81	7.08	69	5.31
	52	8.04	5.91	101	8.06	12	5.80
	53	6.11	4.57	67	6.11	40	4.65
	54	5.0	5.13	38	5.03	10	5.15
	57	5.1	4.25	31	5.0	8	4.07

Al aplicar una prueba de análisis de varianza se comprobó que no existe diferencia significativa entre la edad cronológica del grupo con trastorno ( $M = 5.86$ ) y el grupo control de edad ( $M = 5.86$ ); ( $F(1,28) = .00, p = .996$ ). De igual forma se comprobó que no existe diferencia significativa entre la Longitud media de Emisión del grupo con trastorno ( $M = 5.02$ ) y el grupo control de lenguaje ( $M = 5.00$ );  $F(1,28) = .00, p = .938$ ).

#### **12.4. Instrumentos**

Al igual que en el estudio sobre niños con desarrollo típico del lenguaje, se aplicaron los mismos instrumentos como la prueba cognoscitiva *Kaufman Assessment Battery for Children*, 2a. edición (Kaufman y Kaufman, 2004) para descartar alguna alteración cognoscitiva o retraso mental; las pruebas de lenguaje *Spanish Morphosyntax subtest of the Bilingual English/Spanish Assessment* (BESA; Peña, Gutiérrez-Clellen, e Iglesias, 2006) y *Spanish Clinical Evaluation of Language* (SCELF-4; Semel, Wiig, y Secord, 1997) para evaluar el desarrollo del lenguaje de los niños. La primera prueba se aplicó a niños menores de 5;0 mientras que la segunda se aplicó a niños entre 5;0 y 8;0 años de edad.

Con el fin de obtener una medida de lenguaje, también se realizó un recuento de historia mediante el cuento “Si le das una galletita a un ratón” que es una versión en español del cuento *If You Give a Mouse a Cookie* (Numeroff, 1985). Finalmente, se aplicó la tarea experimental que analiza la producción de artículos en diferentes frases nominales con varias funciones semánticas (para mayor detalle sobre el contenido y forma de aplicación, léase la sección de *Instrumentos clínicos de evaluación* que se describe en el Estudio 1 de este trabajo).



## **13. RESULTADOS**

### ***Uso de artículos definidos, indefinidos y con sustantivo escueto por los niños con TL***

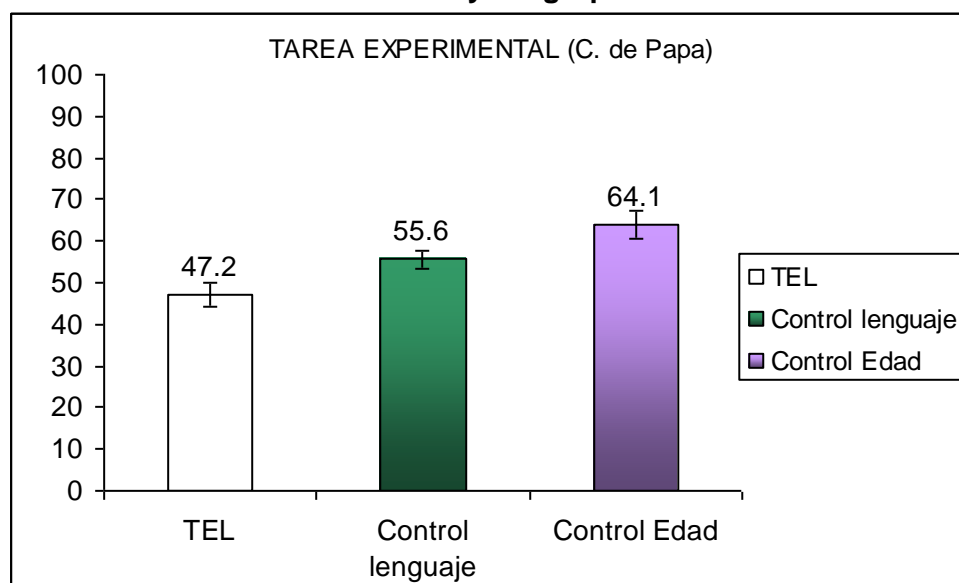
Para responder a la primera pregunta de investigación sobre si los niños con TL emplean los artículos definidos, indefinidos y con sustantivo escueto, de la misma forma que los niños con desarrollo típico del lenguaje, se realizaron varios análisis. La variable independiente incluyó tres niveles que son el grupo con TL, el grupo control de edad y el grupo control de lenguaje (estos dos últimos son grupos de niños con desarrollo típico). La variable dependiente incluyó tres niveles que son el artículo definido, el indefinido y el sustantivo escueto.

#### ***13.1. Producción global de artículos***

Al realizar la puntuación global de la tarea experimental en la que se suma el uso esperado de artículos definidos, artículos indefinidos y frases con sustantivo escueto se encontró que los niños del grupo control de lenguaje y los niños del grupo control de edad muestran una diferencia significativa con respecto al grupo de niños con trastorno específico de lenguaje. La siguiente figura muestra estos resultados:



**Figura 5: Comparación del nivel de lenguaje y edad cronológica entre los niños con TL y los grupos control**



La figura indica que independientemente del tipo de artículo, los niños con trastorno produjeron menos artículos como categoría gramatical. Como puede observarse, la media de producción de este grupo fue de 47.2. Mediante una prueba de ANOVA, a la que posteriormente se le aplicó el método Bonferroni, se encontró que la media de los niños con TL es significativamente menor que la del grupo control del lenguaje  $F(1, 28) = .284, p < .05$  y que la del grupo control de edad  $F(1, 28) = 2.81, p < .001$ .

Al obtener una media de producción de esta categoría ( $M= 55.6$ ) puede observarse que el 73.3% de los niños con trastorno se encontraron por debajo de ésta, lo que indica que la mayoría de estos niños tiene dificultades con la categoría de artículos, cuando se mira como categoría global.

### **13.2. Uso de los tres tipos de frase nominal. Comparaciones entre el grupo con TL y los grupos control**

En la figura anterior se observaron diferencias de la categoría global. En esta sección se muestra ahora el porcentaje de uso esperado de los artículos definidos, indefinidos y con sustantivo escueto.

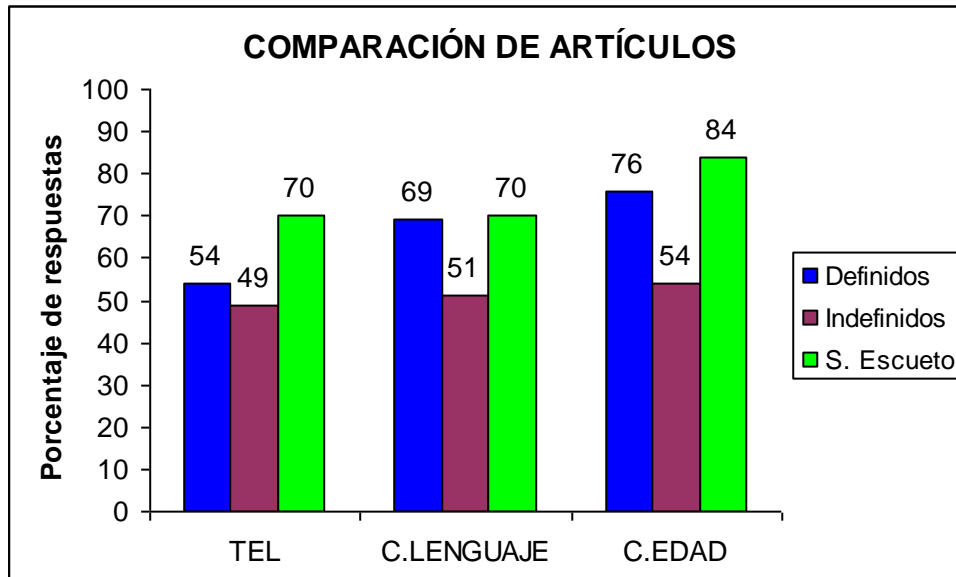
La tabla que contiene las medias y desviaciones estándar se presenta a continuación:

**Tabla 14: Medias (*M*) y Desviaciones estándar de los artículos en los tres grupos de participantes**

Edad	<i>N</i>	DEFINIDOS		INDEFINIDOS		ESCUETOS	
		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Grupo de TL	15	54.00	17.94	49.00	16.16	70.66	27.11
Grupo control de edad	15	76.66	10.11	54.00	22.92	84.66	21.99
Grupo control de lenguaje	15	69.00	10.21	51.66	16.97	70.66	21.20

La siguiente figura muestra el uso de todos los artículos:

**Figura 6: Comparación del uso de artículos entre el grupo de niños con TL y los grupos control**



Al realizar una ANOVA se observó que en el uso de **artículos definidos**, las diferencias son significativas entre el grupo con TL y el grupo control de lenguaje  $F(1, 28) = 3.09, p < .001, \eta^p = 5.33$ , y con el grupo control de edad  $F(1, 28) = 3.79, p < .001, \eta^p = 5.31$ .

En el uso de **artículos indefinidos**, las diferencias no son significativas entre el grupo con TL y el grupo control de lenguaje  $F(1, 28) = .00, p = .66, \eta^p = 6.05$ , ni frente al grupo control de edad  $F(1, 28) = 2.41, p = .49, \eta^p = 7.24$ . Esto indica que la proporción de uso de los artículos indefinidos es semejante entre los tres grupos de participantes.

De igual modo sucede con el uso del **sustantivo escueto**, pues las diferencias no son significativas entre el grupo con

trastorno específico de lenguaje y el grupo control de lenguaje  $F(1, 28) = 1.04$ ,  $p = 1.00$ ,  $\eta^p = 8.88$  y el grupo control de edad  $F(1, 28) = .68$ ,  $p = .13$ ,  $\eta^p = 9.01$ . Esto indica que la proporción de uso del sustantivo escueto es semejante entre los tres grupos de participantes<sup>16</sup>.

### **13.3. Uso de frases con diferente función semántica**

Para responder a la segunda pregunta de investigación sobre si los niños con TL usan las funciones semánticas de la misma forma que los niños con desarrollo típico se realizaron varios análisis. La variable independiente incluyó tres niveles que son los tres grupos de niños con y sin TL. La variable dependiente incluyó 4 niveles, representados por las funciones semánticas. El objetivo de este análisis fue mostrar si existe mayor dificultad con alguna de las funciones semánticas exploradas. De ser cierto, se mostrará si existen diferencias significativas en las frases empleadas por los niños con TL y los grupos con desarrollo típico.

En la siguiente tabla se presentan las Medias ( $M$ ) y desviaciones estándar ( $DE$ ):

---

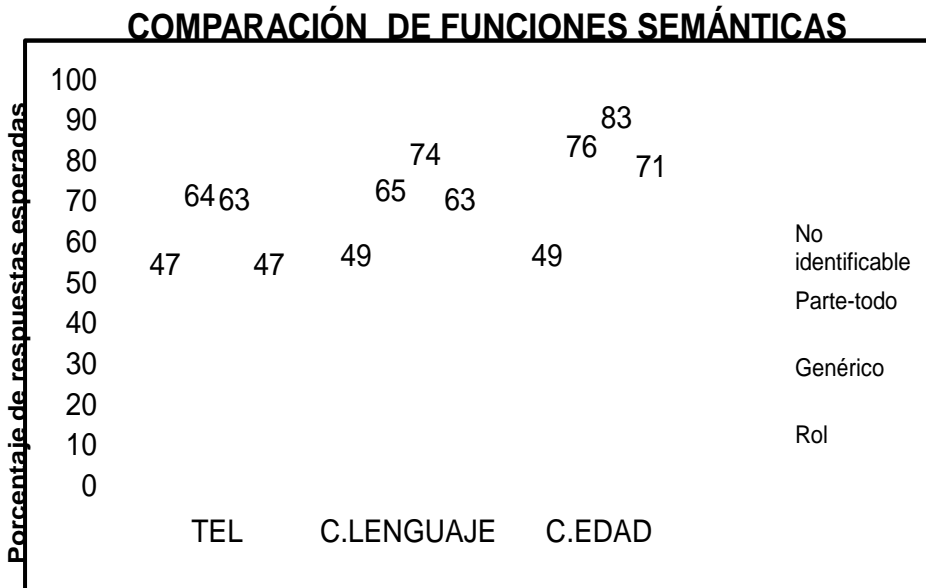
<sup>16</sup> Para mayor detalle sobre el análisis estadístico, véase el Anexo IV.

**Tabla 15: Medias (*M*) y desviaciones estándar (*DE*) de las funciones semánticas en los tres grupos de participantes**

	<i>N</i>	Comunes		Roles		Parte-todo		Genéricas	
		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
<b>Grupo de TL</b>	15	47.03	17.92	47.61	16.78	64.76	24.66	62.96	19.99
<b>Grupo control de edad</b>	15	49.64	25.39	71.95	20.62	76.33	18.17	83.62	12.65
<b>Grupo control de lenguaje</b>	15	49.25	18.16	62.85	18.54	65.71	23.41	74.44	14.51

La siguiente figura muestra los resultados encontrados que se explican a continuación.

**Figura 7: Comparación del uso de las funciones semánticas entre el grupo de niños con TL y los grupos control**



Al comparar las funciones semánticas de las frases no identificables (sustantivo común), las frases con función parte-todo, función genérica y función de rol se encontraron diferencias

significativas entre el grupo con trastorno de lenguaje y los grupos control de lenguaje y control de edad. Al realizar una prueba de *comparaciones emparejadas (pairwise)* se encontró que en el uso de **frases no identificables (comunes)** no se encontraron diferencias significativas frente al grupo control de edad  $F(1, 28) = 2.62, p = .74, \eta^p = 8.02$ , ni frente al grupo control de lenguaje  $F(1, 28) = .054, p = .73, \eta^p = 6.58$ .

Lo mismo puede decirse sobre las **frases con función de parte-todo**, pues no se encontraron diferencias significativas frente al grupo control de edad  $F(1, 28) = .98, p = .15, \eta^p = 7.91$ , ni tampoco frente al grupo control de lenguaje  $F(1, 28) = .00, p = .91, \eta^p = 8.78$ .

En el uso de **frases con función de rol** se encontraron diferencias significativas entre el grupo de niños con trastorno y el grupo control de edad  $F(1, 28) = .22, p < .001, \eta^p = 6.86$  y frente al grupo control de lenguaje  $F(1, 28) = .207, p < .05, \eta^p = 6.45$ .

En el uso de **frases con función genérica** se encontraron diferencias significativas entre el grupo de niños con trastorno y el grupo control de edad  $F(1, 28) = 5.20, p < .01, \eta^p = 6.10$ . No se encontraron diferencias significativas frente al grupo control de lenguaje  $F(1, 28) = 2.62, p = .08, \eta^p = 6.37^{17}$ .

Mediante la comparación de frases con diferente función semántica pudo demostrarse que sólo los niños con TL tuvieron mayor dificultad con roles y funciones genéricas, pues en estas

---

<sup>17</sup> Para mayor detalle sobre medias, desviaciones estándar y análisis estadístico, véase el anexo III.

categorías, los datos mostraron diferencias significativas entre el grupo de niños con TL y los grupos con desarrollo típico. En cambio, las relaciones parte-todo y los elementos no identificables (comunes) muestran un comportamiento similar en los tres grupos.

#### **13.4. Otros usos alternativos en la frase nominal**

Al igual que los niños con desarrollo típico, los niños con TL emplearon otros marcadores gramaticales en sustitución de los artículos, como posesivos (*mi cabeza*), demostrativos (*esta cabeza/ ésta*), pronombres personales (*él*) y numerales (*dos osos*). Los marcadores empleados no eran las respuestas esperadas, pero su uso puede considerarse adecuado gramaticalmente, aunque en muchas ocasiones, inadecuado pragmáticamente. Conviene señalar que además de estos marcadores de índole gramatical, también aparecieron otras respuestas de tipo semántico y/o cognoscitivo, como son las asociaciones semánticas (*comida*, en lugar de *pescado*) y las omisiones de respuestas (catalogadas como “no contestó”). Las medias de algunas de estas sustituciones se presentan en pares. Es decir, se colapsan en una sola columna porque tienen la misma base conceptual y también, medias muy similares entre sí. Éste es el caso de los pronombres personales y los demostrativos por un lado, y las asociaciones semánticas y las respuestas “no contestó”, por otro. Los pronombres personales y los demostrativos comparten el rasgo de ser altamente dependientes del contexto y tienen una función deíctica que no sólo se expresa mediante el empleo del marcador gramatical, sino que generalmente se acompaña de un gesto manual. Las asociaciones semánticas y las respuestas “no contestó” comparten un rasgo

semántico, puesto que tienen que ver más con el acceso o con la disponibilidad léxica de los referentes en cuestión. En el caso de las asociaciones semánticas, el niño generalmente resalta una característica perceptual o descriptiva (sobre *pescado*: *tiene ojo, es para comer*), conceptual (*comida*). En el caso de omitir una respuesta o responder con un “no sé”, el niño muestra una dificultad para encontrar el nombre o el concepto o simplemente lo desconoce.

En la siguiente tabla se expone la media de las respuestas alternativas más frecuentes, según el contexto esperado. Las etiquetas *definidos*, *indefinidos* y *escuetos* corresponden al tipo de respuestas que se esperaba obtener, según estos contextos.

**Tabla 16: Respuestas alternativas en el contexto de artículos definidos, indefinidos y frases con sustantivo escueto**

CONTEXTO DE DEFINIDOS						
RESPUESTAS	TL		CONTROL EDAD		CONTROL LENGUAJE	
	El-La	Las-Los	El-La	Las-Los	El-La	Las-Los
Definido	5.4**	6.4** <sup>18</sup>	8.0	8.4	6.9	7.6
Indefinido	1.6	.86* <sup>19</sup>	.86	.53	1	.26
Posesivo	.86	.86	.80	.53	1.1	.53
Escueto	.6	2*	.06	.4	.4	.66

<sup>18</sup> Diferencia significativa al .01 con el grupo control de lenguaje.

<sup>19</sup> Diferencia significativa al .05 con el grupo control de lenguaje.



Pronombre y demostrativo	0	.20	0	.20	0	.06
Asoc. Semántica y No contestó	.93* <sup>20</sup>	.06	.06	0	.33	.20
Numeral	0	.13	0	.13	0	0
Otro	0	0	0	0	0	0
<b>CONTEXTO DE INDEFINIDOS</b>						
<b>RESPUESTAS</b>	<b>TL</b>		<b>CONTROL EDAD</b>		<b>CONTROL LENGUAJE</b>	
	Un/Una	Un/Unos	Un-Una	Unas- Unos	Un-Una	Unas- Unos
Definido	.93	.86	.80	1.1	1	1
Indefinido	<b>6.9</b>	<b>3.8</b>	<b>7.2</b>	<b>3.5</b>	<b>7.4</b>	<b>3.2</b>
Posesivo	.60	.13	.86	.06	.86	0
Escueto	.60	4.5	.60	4.5	.40	5.3
Pronombre y demostrativo	.13	.06	0	0	0	0
Asoc. Semántica y No contestó	.60	.13	.26	0	.26	.20
Numeral	0	.26	.26	.6	0	.13
Otro	0	1	0	0	0	0
<b>CONTEXTO DE ESCUETOS</b>						
<b>RESPUESTAS</b>	<b>TL</b>		<b>CONTROL EDAD</b>		<b>CONTROL LENGUAJE</b>	
	Singular	Plural	Singular	Plural	Singular	Plural
Definido	.06	.06	0	0	.13	.06
Indefinido	1.4	.93	.8	.26	1.2	1

<sup>20</sup> Diferencia significativa al .05 con el grupo control de edad.

Posesivo	.06	0	0	0	0	0
Escueto	<b>3.4</b>	<b>3.6</b>	<b>3.9</b>	<b>4.6</b>	<b>3.4</b>	<b>3.6</b>
Pronombre y demostrativo	0	0	.06	0	0	0
Asoc. Semántica y No contestó	.06	.20	.06	0	0	.33
Numeral	0	.13	.13	0	0	0
Otro	0	0	0	0	0	0

### 13.4.1. Contexto de definidos

La primera parte de la tabla expone los resultados donde el artículo definido era el esperado (1. Contexto de definidos). Como era de esperarse, la respuesta que más sobresalió fue el uso de los artículos definidos, en contraste con las otras respuestas no esperadas pero aceptables. Puede observarse que los artículos definidos fueron empleados en mayores proporciones por los niños del grupo control de edad (singular M = 8.0, DE = 1.46; plural M = 8.4, DE = 1.18) y del grupo control de lenguaje (singular M = 6.9, DE = 1.57; plural M = 7.6, DE = 1.67) en contraste con los niños con TL. Estos últimos utilizaron los artículos definidos en menores proporciones, tanto en singular (M = 5.46, DE = 2.13) como en plural (M = 6.4, DE = 2.09). Estas diferencias dieron lugar a una serie de sustituciones del artículo definido. En algunos casos, estas sustituciones tuvieron diferencias significativas con los grupos con desarrollo típico. Los tres grupos emplearon artículos indefinidos (*un bombero*), posesivos (*su bombero*), frases con sustantivo escueto (*bomberos*), pronombres personales (*él*) y pronombres demostrativos (*éste*). El indefinido fue el tipo de sustitución más empleada en lugar de los artículos en singular y en plural en los tres

grupos de individuos. Sin embargo, sólo las sustituciones en plural fueron significativas. Aunque esta sustitución apareció en los tres grupos, los niños con TL emplearon los indefinidos con una diferencia significativamente mayor ( $M = .86$ ,  $DE = .91$ ) que el grupo control de lenguaje ( $M = .26$ ,  $DE = .45$ ) ( $F(2, 44) = 3.09$ ,  $p = .05$ ,  $\eta_p^2 = .241$ ).

Otras respuestas alternativas que sobresalen son las asociaciones semánticas junto con las respuestas “no contestó”, que aunque fueron empleadas por los tres grupos existe una diferencia significativa entre el grupo de los niños con TL ( $M = .93$ ,  $DE = 1.2$ ) y el grupo control de edad ( $M = .06$ ,  $DE = .25$ ) ( $F(2, 44) = 3.09$ ,  $p = .01$ ,  $\eta_p^2 = .281$ ). Esto quiere decir que los niños del grupo control de edad tuvieron un menor número de respuestas no contestadas que el grupo de niños con TL.

#### **13.4.2. Contexto de indefinidos**

La segunda parte de la tabla expone los resultados donde el artículo indefinido era el esperado (2. Contexto de indefinidos). Como es natural, la respuesta que más sobresalió fue el uso de los artículos indefinidos, en contraste con las otras respuestas no esperadas pero aceptables. Puede observarse que los niños de los tres grupos utilizaron los artículos indefinidos en porcentajes similares. Al igual que los grupos de desarrollo típico, los niños con TL emplearon otros marcadores gramaticales en lugar del artículo indefinido. En el caso del indefinido singular no hubo una sustitución más sobresaliente que otra al comparar los tres grupos de individuos. Sin embargo, el uso del definido fue la sustitución más empleada (TL,  $M = .93$ ,  $DE = 1.57$ ); Edad,  $M = .80$ ,  $DE = 1.14$ ; Lenguaje,  $M = 1.0$ ,  $DE = 1.06$ ).

En el caso de los artículos indefinidos en plural, todos los niños de los tres grupos emplearon el sustantivo escueto como la sustitución más frecuente pero no existieron diferencias significativas entre éstos (TL,  $M = .60$ ,  $DE = 2.89$ ), (Edad,  $M = .60$ ,  $DE = 3.06$ ), (Lenguaje,  $M = .40$ ,  $DE = 3.06$ ). Nótese que el escueto compitió con el indefinido siendo en los tres grupos, una opción más sobresaliente incluso que el indefinido. Esto indica que los niños emplearon más frecuentemente la respuesta *naranjas*, en lugar de *unas naranjas*. Otras respuestas fueron empleadas en bajas proporciones y de una manera similar en los grupos control y el grupo con TL, como el posesivo (*mis naranjas*), el demostrativo (*ésas/ esas naranjas*), el numeral (*dos naranjas*), así como las asociaciones semánticas (*quiere fruta*) y “no contestó”. Ninguna de estas respuestas tuvo una diferencia significativa entre los grupos.

### **13.4.3. Contexto de escuetos**

La tercera parte de la tabla expone los resultados donde la ausencia del artículo era lo esperado (3. Contexto de escuetos). Como es natural, la respuesta que más sobresalió fue el uso de los sustantivos escuetos, en contraste con las otras respuestas no esperadas pero aceptables. Puede observarse que los niños de los tres grupos utilizaron los sustantivos escuetos en porcentajes similares en singular (TL,  $M = 3.4$ ,  $DE = 1.35$ ; Edad,  $M = 3.4$ ,  $DE = 1.39$ ; Lenguaje,  $M = 3.4$ ,  $DE = 1.50$ ) como en plural (TL,  $M = 3.6$ ,  $DE = 1.58$ ; Edad,  $M = 4.6$ ,  $DE = .89$ ; Lenguaje,  $M = 3.6$ ,  $DE = 1.54$ ). Al igual que los grupos de desarrollo típico, los niños con TL emplearon otros marcadores gramaticales en lugar del sustantivo escueto. Los indefinidos fueron la sustitución más empleada por los

tres grupos de individuos, tanto en el singular (TL,  $M = 1.4$ ,  $DE = 1.45$ ); Edad,  $M = .80$ ,  $DE = 1.37$ ; Lenguaje,  $M = 1.2$ ,  $DE = 1.38$ ) como en el plural (TL,  $M = .93$ ,  $DE = 1.16$ ; Edad,  $M = .26$ ,  $DE = .79$ ; Lenguaje,  $M = 1.0$ ,  $DE = 1.46$ ). Nótese que el uso del indefinido es mayor en comparación con las otras sustituciones, pero no compitió con el escueto (a diferencia del escueto que sí compitió en el contexto de indefinidos plurales). Otras respuestas fueron empleadas en bajas proporciones y de una manera similar en los grupos control y el grupo con TL, como el posesivo (*sus huevos*), el pronombre (*él*) y el numeral (*dos huevos*), así como las asociaciones semánticas (*comida*) y la falta de respuestas. Ninguna de estas respuestas tuvo una diferencia significativa entre los grupos.

## **CONCLUSIONES**

### **14. Uso de artículos definidos, indefinidos y con sustantivo escueto por niños con TL**

Los resultados sobre la producción global de los artículos, incluyendo el uso del sustantivo escueto ofrecen un dato interesante con implicaciones en el campo clínico del TL. Al encontrar que los niños con TL produjeron menos artículos en los contextos esperados podría suponerse que como categoría, la producción global puede distinguir a los niños con trastorno de los niños con desarrollo típico. Es significativo haber encontrado que el 73.3% de estos niños tuvo dificultad para emplear el artículo esperado. Los niños con desarrollo típico de la misma edad y del mismo nivel lingüístico utilizaron los artículos esperados en mayor proporción dentro de esos contextos, porque ya tienen adquiridas las funciones propias del artículo definido, indefinido y frases con sustantivo escueto, o por lo menos estas funciones ya se encuentran en proceso de adquisición.

Fue interesante observar que, como categoría global, el porcentaje total de artículos definidos e indefinidos y frases con sustantivo escueto producidos por los niños con TL fue menor (47.2) que el de los grupos control de edad (64.1) y de lenguaje (55.6). Este hecho no sólo tiene relevancia clínica en el sentido de poder diferenciar a los grupos por la cantidad de artículos generados. La relevancia también es teórica puesto que se aportan datos que indican que como categoría global, los artículos son vulnerables (al menos para el 73.3% de los niños con TL) sin considerar si se trata de palabras con o sin acentuación prosódica.

Estudios previos han sostenido que el poco peso fonológico de los artículos así como su posición lábil frente al sustantivo son los factores que afectan principalmente la alteración de los artículos en el lenguaje de los niños con TL (Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2001; Hansson, Nettelbladt y Leonard, 2003; Bedore y Leonard, 2001; 2005). Aunque el artículo pueda estar en una situación poco favorable por el poco peso fonológico y la posición débil que se le atribuye, es posible que existan otros factores que influyan en la dificultad para producir el artículo, como las funciones semánticas que portan las frases con y sin artículo. En otros estudios se ha encontrado que la prominencia semántica impacta el área morfosintáctica y que aquellas marcas morfológicas con mayor prominencia semántica son más relevantes en la producción (Hsieh, Leonard y Swanson, 1999). Es factible entonces que ciertas funciones como las que aquí se han explorado sean demasiado complejas para el niño con TL y en consecuencia el uso esperado del artículo, especialmente el definido, se vea afectado.

El resultado sobre la puntuación global revela que aunque la mayoría de los niños con TL tienen dificultades para producir la categoría de los artículos, un 27% de estos individuos no tienen problema con estas palabras. Por esta razón, siempre es recomendable explorar otras áreas de la morfología que podrían estar alteradas, dado que el perfil de estos niños no es homogéneo. Esto indica que mientras un niño con trastorno presenta una alteración severa en un área, otro niño con el mismo trastorno la puede manifestar en otra área (Morgan, Restrepo y Auza, en prensa).

### **14.1. Uso de los tres tipos de artículos. Comparaciones entre el grupo con TL y los grupos control**

Al comparar el uso de los artículos definidos, indefinidos y frases con sustantivo escueto se encontró que los niños con TL emplearon los artículos definidos en menor proporción, mientras que los indefinidos y las frases con sustantivo escueto se emplearon en una proporción semejante. Parecería entonces que los niños con TL tienen más dificultad para adquirir los artículos definidos, los cuales portan un mayor número de funciones que los indefinidos o las frases con sustantivo escueto. Estos resultados coinciden con varias investigaciones previas en las que se reportó una mayor dificultad para producir artículos definidos (Bedore y Leonard, 2005; Bosch y Serra, 1997; Eng y O'Connor, 2000; Restrepo y Gutiérrez-Clellen; 2001; Restrepo y Kruth, 2000), aunque cada una de estas investigaciones utilizó metodologías y poblaciones distintas. De hecho, el que los trabajos anteriores así como el presente estudio hayan utilizado métodos diferentes y grupos de sujetos cuyas características socioculturales y lingüísticas son tan distintas hace que los resultados sobre los artículos definidos sean más contundentes.

Los artículos definidos representan funciones culturales de uso del lenguaje, en las que influyen factores gramaticales y pragmáticos (Epstein, 2001) como la unicidad, especificidad y familiaridad de los referentes identificables. Para esto es necesario tener acceso a los referentes y a sus rasgos característicos, hecho que no siempre se presenta entre los niños con TL, de quienes se ha reportado que tienen dificultades semánticas asociadas a los trastornos gramaticales (Botting y Adams, 2005; Conti-Ramsden y



Botting, 1999). Estos niños presentan dificultades para reconocer los rasgos semánticos, tanto de verbos como de sustantivos (Alt, Plante y Creusere, 2005) y tienen dificultades para elaborar representaciones semánticas (Windsor y Konhert, 2004).

La mención de estas investigaciones es relevante para el contexto del uso de los artículos. Con base en la hipótesis de que el niño agrega niveles de conocimiento semántico a la representación que va elaborando con cada nueva experiencia que tiene con la palabra o el objeto/concepto, es posible que el niño con TL no logre hacerlo, al menos al ritmo de los niños con desarrollo típico.

A diferencia de estos últimos, el niño con TL podría no detectar los rasgos de los referentes en un contexto específico, aunque haya adquirido el nombre previamente, y en consecuencia, el uso del artículo que lo acompaña no es el esperado. En el caso de esta tesis y a diferencia de otras investigaciones, los rasgos que los niños pueden detectar son funcionales y no físicos (fonéticos). En muchos casos, estos últimos pueden facilitar la detección de una función en un referente y utilizar en consecuencia un determinado artículo. Al reconocer los rasgos o las funciones de un referente en un contexto específico se activa un dominio cognoscitivo y al hacerlo se ancla gramaticalmente por medio de un marcador como el artículo, u otras “predicaciones de anclaje” (Langacker, 1991).

El hecho de que los niños con TL no hayan producido la misma cantidad de artículos y ciertos tipos específicos de artículos según su función semántica permite sugerir que los rasgos funcionales no fueron detectados en su totalidad. Esto parece coincidir con los resultados de Weerdenberg, Verhoeven y Balkom

(2006) quienes encontraron que algunos niños con TL no tienen almacenados correctamente el conocimiento de las palabras ni sus conceptos, lo que propicia un reconocimiento limitado de las propiedades esenciales de conceptos y palabras. Los resultados también coinciden con otras investigaciones en las que se ha indicado que los niños con TL tienen dificultades para almacenar, organizar y/o acceder al conocimiento léxico (Lahey y Edwards, 1999; McGregor y Appel, 2002; Windsor y Konhert, 2004).

En relación con los artículos indefinidos es notable que su uso haya sido similar en los tres grupos comparados. Como se mencionó anteriormente, la baja producción de los artículos indefinidos en los tres grupos indica que este tipo de artículo no se selecciona con frecuencia, aunque podría ser esperado en determinados contextos. Esto puede obedecer a distintas causas. Una de ellas podría ser las características del experimento en que los objetos estaban a la vista del niño mientras que se planteaban las preguntas de identificación, lo que pudo haber oscurecido la situación típica en que un indefinido es empleado. La presencia del objeto podría influir que el referente se tome como parte del contexto inmediato y que el niño lo perciba como un referente familiar y conocido.

Otra causa probable, como ya se mencionó en el primer estudio, es la posición sintáctica del sustantivo. Aunque se controlaron las características semánticas y pragmáticas de las preguntas para provocar una frase con artículo indefinido en plural, éstas parecen ser influidas por otros factores como la posición sintáctica. Especialmente para los sustantivos plurales, la posición de objeto es un factor de peso para que se seleccione un

sustantivo escueto. La probabilidad de la ausencia del artículo aumenta, en detrimento del uso del indefinido plural.

Además de ello, intervienen factores intralingüísticos. En lenguas como el español, el uso del artículo indefinido no es automático especialmente en entidades plurales. Tal y como han dicho algunos autores, el plural del indefinido no sólo es *unos*, sino también el sustantivo escueto (Hämäläinen, 2004; Herslund, 2008). Esto implica que dada la indeterminación de la mayoría de los contextos donde se empleó el indefinido en el presente estudio, sólo aproximadamente el 50% de los contextos esperados se optó por el artículo indefinido, sobre todo en los casos del plural. Especialmente para sustituir a los plurales se usaron otras formas gramaticales, incluyendo el sustantivo escueto. Estos resultados coinciden con los de Miller y Schmitt (2004), quienes sostuvieron que los indefinidos tienen un espectro amplio de interpretación. El contexto ambiguo del indefinido posibilita que la frase pueda interpretarse de diferentes maneras.

Aunque en menos proporción, la literatura ha reportado que los niños con TL tienen dificultades para producir artículos indefinidos (Bedore y Leonard, 2001; Anderson y Souto, 2005). En ambos estudios se encontró que el tipo de error más frecuente era la omisión. En el estudio de Bedore y Leonard, los artículos indefinidos plurales fueron generalmente omitidos en contextos obligatorios, pero no sólo por el grupo de niños con TL sino también por el grupo de niños con desarrollo típico. En esta tesis también se encontró la omisión de artículos indefinidos plurales en ambos grupos. Esta similitud en los resultados sugiere que la dificultad encontrada con estos artículos es inherente a las características

propias de la indefinición en el español y no a una dificultad de los niños con TL. Cabe recordar que cuando las entidades se perciben como conjuntos, la noción de genericidad tiende a predominar sobre la indeterminación. Si éste es el caso, entonces estamos frente al uso de frases con sustantivo escueto que representan dicha genericidad y no frente a la omisión del artículo indefinido como se interpretó en la investigación de Bedore y Leonard (2001). A pesar de que en ese estudio los autores encontraron que el 47.6% de los artículos indefinidos eran producidos por los niños con TL en contraste con el 56% producido por los niños del grupo control de lenguaje y 83% producido por los niños del grupo control de edad, es posible que los investigadores hayan interpretado los sustantivos escuetos como omisiones en lugar de usos genéricos. Esto se deduce de algunos ejemplos aportados por los autores, quienes trataron de provocar un sustantivo con artículo como la respuesta esperada, siendo que en realidad este uso podría ser agramatical en lugar del empleo correcto que requiere de una forma escueta. Considérese los ejemplos tomados de Bedore y Leonard (2001) en (4) y de Bedore (2001) en (5):

*(4) Aquí hay una zanahoria y aquí ya hay (unos huesos). El conejo come la zanahoria y el perro come...*

*(Los huesos)*

*(5) El mono quiere comer los plátanos y el pájaro quiere comer...*

*(Las uvas)*

En ambos ejemplos, los autores consideraron como una omisión el uso de un sustantivo sin artículo (el sustantivo entre paréntesis), lo cual es una forma inadecuada de interpretar los datos. En ambos ejemplos puede emplearse o no el artículo, siendo más factible que se emplee el sustantivo escueto que el sustantivo acompañado de un artículo por las razones antes mencionadas sobre la usual interpretación del plural como masa o con una función genérica.

Parece ser pues, que los artículos indefinidos plurales son la categoría más vulnerable en el sistema de artículos, hecho que se observó tanto en los grupos de niños con desarrollo típico como en el grupo control de adultos. Éste es un argumento más a favor de una postura teórica que incluya un factor semántico y no sólo el fonológico. Los artículos indefinidos excepto *un*, son formas gramaticales acentuadas prosódicamente, hecho que debería haber favorecido su producción. Sin embargo, la baja producción de los indefinidos contradice tanto la predicción de que el peso fonológico sea decisivo para el uso de artículos, como que sea una condición que desfavorezca al grupo de niños con TL, pues los tres grupos mostraron una proporción baja de respuestas esperadas.

Con respecto al sustantivo escueto, los resultados indicaron que la producción fue muy similar en los tres grupos comparados. También fue notable que el sustantivo escueto fuera la categoría que se produjo en una proporción mayor. Esto quiere decir que al no haber diferencias significativas entre los tres grupos, todos los niños tienen el mismo nivel de conocimiento de este tipo de expresiones conceptualmente desligadas de un referente y dependientes del contexto (Laca, 1999). Como se vio en el estudio

1, el sustantivo escueto se adquiere a temprana edad. Desde los 4 años, la producción es muy similar a la de los niños de 7 y al grupo control de adultos. En el presente estudio también se hace claro este uso. Nuevamente se resalta que el uso del sustantivo escueto es tan frecuente como el uso de los artículos definidos. En investigaciones anteriores sobre adquisición del lenguaje y sus trastornos no se le había dado la importancia que tiene. Casi siempre se había abordado la comparación entre el artículo definido y el indefinido. En este trabajo se demuestra la alta frecuencia que tiene el escueto y su aparición a temprana edad. Los niños con y sin TL utilizan con frecuencia el sustantivo escueto singular y plural, al tener acceso a los rasgos genéricos que lo caracterizan.

#### **14.2. Uso de frases con diferente función semántica dentro de cada grupo**

Puede concluirse que los niños con trastorno específico de lenguaje usaron algunas funciones semánticas de forma similar a los niños con desarrollo típico, pero de manera diferente en otras.

Las funciones semánticas que se emplearon de forma similar en todos los grupos fueron las frases con función no identificable (sustantivos comunes) y las frases con función de parte-todo.

Sobre las frases con función no identificable representadas por un nominal precedido de un artículo indefinido, el porcentaje de respuestas esperadas fue bajo comparado con el porcentaje de las otras funciones exploradas. Es posible que tanto los niños con TL como los niños de los grupos control hayan emitido una proporción baja de respuestas porque la información proporcionada en el

contexto fue indeterminada. Ante tal situación, los niños lograron anclar la frase mediante el uso de diferentes marcadores gramaticales mostrando así que el contexto de la indeterminación es más frágil que cualquier otro, lo que lleva a emplear opciones gramaticales diferentes a las esperadas. Estas respuestas son gramaticalmente aceptables, pero en algunos casos son pragmáticamente menos pertinentes que el uso del artículo. Éstas son las respuestas alternativas de las que se hablará más adelante.

Sobre las frases con función parte-todo se encontró que los niños de los tres grupos tienen facilidad para reconocer esta función semántica y acompañarla con un marcador gramatical como el artículo definido. Conviene señalar dos aspectos. El primero es que las entidades que representaron la función parte-todo fueron partes del cuerpo aprendidas a una temprana edad. Son conceptos basados en entidades que se perciben y se identifican con claridad a partir del mundo físico y que adquieren un *estatus* prominente. Por esta misma razón son empleados con frecuencia. Aunque el cuerpo, la base de la relación parte-todo, no fue verbalmente introducido en el contexto, el niño dio por sentada su presencia en el juego de interacción que se dio con su interlocutor. El cuerpo quedó como la base de la relación y las partes del cuerpo fueron puestas en perfil. De esta forma, el cuerpo fue concebido como el todo que propició que sus partes fueran asociadas a él (Hawkins, 1978) y por tanto se volvieran entidades accesibles y específicas, en algunos casos únicas y por tanto definidas (Givón, 1998). Esta puede ser una razón que explique por qué los niños con TL y los niños de los dos grupos control produjeron la respuesta esperada en altas proporciones. El segundo aspecto es que la experiencia cotidiana con estas

entidades y la familiaridad lleven en consecuencia a utilizar los nombres que las representan dentro de una construcción gramatical basada generalmente en la combinación de un artículo definido y un nominal, cuando se trata de una entidad asociada a un todo, o una construcción gramatical basada en el uso de un sustantivo escueto cuando se trata de una entidad abstracta (a pesar de estar también asociada a un todo). Son construcciones sintácticas intrínsecamente ligadas al significado (Budwig, 2004) y a la experiencia con el lenguaje (Tomasello, 2000, 2003).

Las funciones semánticas que variaron en la producción de los tres grupos fueron las de rol y las genéricas.

La función de rol mostró diferencias significativas entre los niños con TL y los dos grupos control. Ésta es una de las dos funciones más abstractas que se analizaron en este estudio. En contraste con la función de parte-todo, representada por entidades dependientes del mundo físico, las entidades con una función de rol son abstractas. Las diferencias significativas encontradas pueden deberse a que los niños con TL procesan mejor las entidades que tienen un referente dependiente del mundo real, no abstracto. Es posible que los niños con TL no hayan reconocido la función semántica de rol de la misma forma que lo hicieron los niños de ambos grupos control. Cada función es un dominio cognoscitivo que representa los diferentes papeles que juega la entidad. Pero en este caso, el papel abstracto es más difícil de reconocer. Este dato está de acuerdo con estudios anteriores en los que se ha observado que los niños con TL tienen dificultades para reconocer rasgos semánticos en sustantivos y verbos (Alt, Plante y Creusere, 2005) y en consecuencia tienen representaciones léxicas menos elaboradas (Windsor y Konhert, 2004). En el caso de este trabajo



parece ser que las dificultades surgen cuando la función de ciertos sustantivos no son reconocidas con suficiente facilidad como lo hacen los niños con desarrollo típico. Esto no quiere decir que los niños no hayan reconocido el concepto de la entidad presentada. En la mayoría de los casos, el nombre que representa a la entidad fue producido sin ninguna dificultad, pero no así la función semántica, la que fue gramaticalmente marcada por otras palabras funcionales pero no necesariamente por el artículo esperado.

Algo parecido sucede con la función genérica. Los niños con TL tuvieron más dificultad que los niños del grupo control de edad para producir esta función. Al igual que la función de rol, la función genérica es otra categoría abstracta. Los rasgos funcionales son abstractos, no vinculados a una realidad física lo que significa que puede tratarse de una categoría abstracta, más compleja para ser elaborada que las categorías ligadas al mundo físico. Es interesante que esta categoría representada por sustantivo escueto y por el artículo definido, los niños con TL generan otro tipo de marcadores gramaticales con los que se pone en perfil un acto deíctico, una posesión o una entidad indeterminada. Con estas producciones se deduce entonces que la genericidad, una noción abstracta de grupos con entidades no individuadas, es también compleja y posiblemente tarde más tiempo en adquirirse, por lo menos entre los niños con TL. Esto puede suceder dado que una noción genérica sólo existe en espacios mentales (Langacker, 2004).

En resumen, parece ser que todos los niños procesan mejor las entidades que tienen un referente dependiente del mundo real como las entidades que representan las partes de un todo. Son

referentes no abstractos enlazados a la experiencia del mundo. Los roles y las funciones genéricas son las categorías más abstractas en este estudio y es posible que los niños con TL probablemente tarden más en elaborar categorías abstractas. La bibliografía especializada ha mostrado que los niños tienen representaciones léxicas menos elaboradas. Sin embargo, hay que cuestionar si se trata de representaciones léxicas menos elaboradas o si se trata de representaciones incompletas al no tener adquiridos algunos dominios cognoscitivos más abstractos que son parte del concepto.

Además de la complejidad conceptual que representan ciertas funciones semánticas, factores como la pragmática son de vital importancia. Sin ésta, las funciones semánticas de los artículos no podrían adquirirse. Esto se debe al hecho de que el uso de una función semántica es el resultado de una sintonía de la atención entre el hablante y oyente. El hablante selecciona una función semántica cuando se ha percatado del tipo de conocimiento que comparte con su interlocutor.

### **14.3. Respuestas alternativas**

El análisis de las sustituciones más frecuentes que ocurren en lugar del uso de los artículos definidos, indefinidos y frases con sustantivo escueto permiten determinar los patrones de uso más comunes en las frases nominales y amplían el panorama de adquisición de la frase nominal. Los niños utilizaron otros marcadores gramaticales como por ejemplo, el adjetivo posesivo, el pronombre personal, el demostrativo y el numeral, entre otros marcadores menos comunes. Es interesante prestar atención al hecho de que la mayoría de estos marcadores parece darle al referente un grado de determinación. El referente se convierte en una entidad definida, pues estos marcadores comparten la característica de dar especificidad a la entidad, aunque cada uno lo hace a su manera. Las sustituciones no son aleatorias, sino que responden a una fuente semejante de significados. Estos marcadores por tanto, pueden agruparse entre sí según algunas características conceptuales. Por ejemplo, el demostrativo señala la cercanía o la distancia con el referente identificado (Bello, 1982) además de que el demostrativo y el pronombre personal marcan una delimitación perceptual al ser empleados como marcadores deícticos y depender necesariamente del contexto. De hecho, la deixis es la fuente de la referencia y esta referencia debe establecerse en el contexto tanto en el de los adultos como en el de los niños (Bruner, 1983). Otros marcadores que también se pueden agrupar son las asociaciones semánticas y las respuestas “no contestó” de las que podría decirse que son menos gramaticales y más de índole semántico-cognoscitiva. Quedan además los otros

marcadores como el posesivo, el numeral y las omisiones que se tratan cada uno por separado. Empecemos con las últimas.

### **14.3.1. Omisiones**

Una de las respuestas alternativas que interesa resaltar con mayor énfasis es la omisión del artículo. Como se mencionó con anterioridad, la omisión se confunde frecuentemente con el uso de un sustantivo escueto y por esta razón es conveniente estudiar en qué contexto suceden dichas omisiones, al igual que otras sustituciones relevantes.

La tabla que resume las sustituciones cometidas sugiere que en el contexto de los definidos e indefinidos aparece el sustantivo escueto. En el contexto de indefinidos no existe una justificación para sostener que los niños con TL omitan más artículos que los grupos control de edad y control del lenguaje. En los tres grupos, los porcentajes de omisión son muy similares. Llama la atención que tanto en el contexto de los artículos indefinidos singulares como en el de los definidos singulares hayan dado muestras de muy pocas omisiones en contraste con los artículos plurales. Fue notable encontrar que las omisiones aumentan cuando se trata de artículos indefinidos plurales, pero las proporciones fueron homogéneas en los tres grupos. Esto sugiere que los artículos indefinidos plurales son susceptibles a la omisión, cuando los nominales de la frase son entendidos como masas o dicho de otro modo, de colectividades no individuadas. Ante tal situación, los niños optan por el uso del sustantivo escueto y no así por una omisión, pues ante un sustantivo plural es posible producir un sustantivo escueto, sin que por ello se considere una omisión porque en dicho contexto es gramaticalmente aceptable, sobre todo

cuando el sustantivo se encuentra en posición de objeto, como fue el caso de estos ejemplos. Sobre las omisiones en el contexto de los artículos definidos plurales, los niños con TL mostraron un porcentaje semejante de omisiones, en contraste con los niños del grupo control de lenguaje y control de edad. Aunque se trate de artículos definidos plurales que también podrían haber sido entendidos como masa y por tanto ser tratados como sustantivos escuetos, esto no sucedió. Si el plural definido se hubiera formulado conceptualmente como masa, es posible que los tres grupos de niños hubieran producido una proporción similar de sustantivos escuetos.

#### **14.3.2. Posesivos**

Como se sabe, el artículo definido es uno de los representantes prototípicos de la determinación. La determinación también está representada por otros marcadores ya citados como el posesivo, el demostrativo, el pronombre personal o el numeral. Los tipos de elementos de anclaje de cada uno de estos marcadores difieren de acuerdo a lo que el hablante pone en perfil y a la manera en que se establece la referencia mental coordinada entre el hablante y el oyente.

Tómese el caso del posesivo, marcador que generalmente se emplea cuando una entidad se diferencia de otra física o conceptualmente pero que mantiene una relación con otra entidad. Puesto que el posesivo y el artículo definido comparten algunas semejanzas conceptuales y compiten en algunos terrenos es natural encontrar que en el lenguaje infantil, el posesivo sustituya al artículo definido en ciertas situaciones, como la mención de las partes del cuerpo o de las prendas de vestir. Parece ser que la

subordinación semántica de la parte con respecto al todo es entendida por el niño como una relación alienable de la misma forma que lo entiende el adulto (Kleiber, 2008). Por tanto, el uso del posesivo entra en competencia en el terreno del artículo definido. Lo que resulta interesante es que sean específicamente dichas entidades relacionadas con el cuerpo y sus accesorios.

Con las sustituciones anteriores puede especularse que la tendencia del niño (como parece observarse en el adulto también) sea hacer de un referente, una entidad determinada. Pareciera que existe una tendencia a precisar de qué referente se está hablando y que éste posee una función que es conocida por el hablante y su interlocutor. Este hecho parece natural si se considera que el objetivo de la comunicación es comprender e identificar las entidades en un momento específico de la interacción, como una forma de utilizar el conocimiento compartido entre el hablante y el oyente que activa la atención conjunta de ambos (Tomasello, 1995; 2003) o la referencia mental coordinada (Langacker, 2000; 2004).

Un hecho interesante fue haber encontrado cómo se distribuyó la aparición del posesivo. Este marcador apareció en contextos donde el definido era el artículo esperado. También apareció, aunque con menos frecuencia, en el contexto donde el artículo indefinido era el esperado. Pero su uso fue prácticamente nulo en contextos predecibles para el sustantivo escueto. Lo interesante de esta distribución es que el posesivo se empleó mientras las entidades fueron conceptualizadas como posibles candidatas a la determinación, donde se dio lugar a que el posesivo compitiera con el artículo definido. Las entidades en el contexto del artículo indefinido también están ante esa posibilidad y por eso el posesivo entró como una sustitución. Sin embargo, esto no sucedió

en el contexto de los escuetos, donde la entidad se caracteriza por ser abstracta, indeterminada y genérica lo que hace que éste y otros marcadores como el demostrativo no entren en competencia.

### **14.3.3. Demostrativos y pronombres personales**

En proporciones muy pequeñas, todos los individuos del estudio realizaron otras sustituciones como el uso del demostrativo y de pronombres personales que también tienen la función de hacer determinada la expresión y de lograr que el referente pueda ser reconocido cuando se establece la comunicación con un interlocutor (Brisard, 2002). Todos estos son elementos de anclaje, generalmente explícitos, que permiten delimitar a la entidad referida, de tal manera que dicha entidad puede ser identificada en un evento de habla. Por ejemplo, el demostrativo señala la distancia que existe entre el hablante y el referente en un espacio físico (Bello, 1982). Esto fue lo que se observó cuando los niños, frente a una pregunta como:

*(6) Quien lleva corona es...?*

Pregunta a la que respondieron con

- a. *ella*, en lugar de
- b. *la reina*.

Esta respuesta denota que el espacio físico entre el hablante y el oyente se comparte y es fundamental para que se identifique al referente que está presente en el contexto. Esta identificación se acompaña generalmente con un gesto deíctico.

También se ha señalado que el demostrativo y el pronombre son índices de procesamiento que le son útiles al oyente para

restringir el ámbito de ubicación de posibles referentes. Son expresiones que restringen el espacio de búsqueda en donde un referente debe encontrarse. El demostrativo dirige la atención del oyente hacia una referente familiar y próximo, el que se activa, independientemente del contenido descriptivo de tal entidad (Fretheim y Appiah, 2008).

Las sustituciones realizadas por los niños con y sin TL son sistemáticas y siguen un mismo patrón que intenta identificar a la entidad. Pudo comprobarse que tanto el uso del demostrativo como de los pronombres personales están vinculados al contexto pragmático y dependen completamente de la atención conjunta de los interlocutores. Son marcadores de anclaje que varían según el modo en que se establece la referencia mental coordinada entre el hablante y el oyente (Langacker, 2004; Tomasello, 1995; 2003).

El uso de la determinación, a través del artículo definido, del demostrativo o del pronombre personal se basa en el conocimiento compartido y requiere de un contexto físico. A diferencia del posesivo y del numeral, estos marcadores gramaticales dependen con mayor necesidad del contexto físico para poder referirse a la entidad. Pero por otro lado, también se encuentran respuestas menos relacionadas con la gramática, y más con un factor semántico-cognoscitivo, al no reconocer, o reconocer parcialmente la representación de una entidad. De ello se habla a continuación.

#### **14.3.4. Asociaciones semánticas y “no contestó”**

Caso aparte son las respuestas con una asociación semántica o bien, la ausencia de respuesta (no contestó), pues se definen mejor como sustituciones de índole semántico-cognoscitiva. Esta caracterización se origina por el hecho de que las respuestas no



parecen corresponder a una alternancia gramatical, como la que sucede, por ejemplo, entre posesivos y definidos, sino que se asocian a un problema con el significado de la entidad o con su procesamiento.

Aunque aparecieron en proporciones muy bajas, llama la atención que tanto en el contexto de los artículos definidos como en el uso de los indefinidos se produjeran asociaciones semánticas con otros sustantivos que mantienen un nexo semántico con la entidad meta. En ambos contextos, las asociaciones semánticas se dieron en sustitución de definidos e indefinidos singulares y plurales. Es posible que este tipo de sustitución surgiera como una forma de compensar el nombre que el niño no conoce. Pero también es posible que esta sustitución se dé, como lo sugieren otros estudios, como manifestación de la dificultad para reconocer rasgos semánticos del referente o como ausencia de una representación bien elaborada (Alt, Plante y Creusere, 2005). Como consecuencia de este problema, los niños con TL sustituyen un nombre por otro semánticamente cercano. Esto podría dar cuenta de lo que varios investigadores han expresado con respecto a una pobre diferenciación de las representaciones conceptuales, así como un conocimiento escaso acerca de las categorías semánticas (Kail y Leonard, 1986; Lahey y Edwards, 1999; Windsor y Konhert, 2004).

Otra respuesta que se relaciona con una representación pobre o ausente es cuando el niño no contesta o niega saber la respuesta. Aunque este problema sucedió con menos frecuencia, apareció en el contexto de los artículos definidos, indefinidos y de los sustantivos escuetos. Si se trata de una representación pobre podría decirse que el niño con TL no reconoce ciertos rasgos

funcionales que complementan uno de varios dominios cognoscitivos de una entidad. De ser esto cierto, se estaría aportando un dato más para hablar sobre las alteraciones léxico-semánticas de estos individuos. Cabe mencionar que varios estudios previos han encontrado tanto las asociaciones semánticas como la ausencia de respuesta, como respuestas frecuentes en esta población (McGregor, Newman, Reilly y Capone, 2002; Thordardottir y Weismer, 2001).

#### **14.3.5. Uso de indefinidos en contexto de definidos y escuetos**

Otras sustituciones observadas son el uso de indefinidos cuando se esperaba el uso de definidos. En el contexto de los definidos singulares se observó que los niños con TL produjeron una proporción mayor significativa que los niños de los grupos control de edad y de lenguaje. A pesar de que en este contexto se esperaba el uso de definidos por tratarse de entidades con una función semántica específica, los niños con TL no parecen haberla identificado o al menos no reconocieron los rasgos funcionales de la entidad. Ante tal situación, estos niños utilizaron el indefinido como una forma de marcar gramaticalmente la no especificidad semántica, aunque también podría deberse a que la pragmática para diferenciar definidos de indefinidos no esté completamente adquirida (Maratsos, 1974; Karmiloff-Smith, 1979; Power y Dal Martello 1986; Kemp, Lieven y Tomasello, 2003). Los niños pertenecientes a los grupos control también produjeron el uso del indefinido aunque en menor proporción. En este caso los niños del grupo control de lenguaje tuvieron un comportamiento similar a los niños con TL, mientras que los niños del grupo control de edad

tuvieron manifestaciones distintas. Las similitudes entre los niños con TL y los niños del grupo control de lenguaje permiten sugerir que el nivel del lenguaje o la experiencia con éste es lo que podría influir en el uso correcto de un artículo, mientras que la edad podría no ser un factor tan decisivo. Fue interesante observar que el uso del indefinido en el contexto de los artículos definidos plurales fue muy escaso, lo cual sugiere que otras respuestas alternativas son más pertinentes cuando se trata del plural, tal como sucede con el sustantivo escueto.

Para el contexto de sustantivos escuetos, la sustitución más frecuente, especialmente en el singular fue por un artículo indefinido. Nuevamente se observó que el uso del indefinido en este contexto fue semejante entre los niños con TL y los niños del grupo control de lenguaje, mientras que el uso del indefinido fue más bajo en los niños del grupo control de edad. Las semejanzas conceptuales entre algunos tipos de sustantivos escuetos y los indefinidos hacen que la sustitución sea más previsible. Recuérdense que el empalme conceptual entre los sustantivos escuetos y los artículos indefinidos suscita que el intercambio sea factible. Las expresiones nominales que no emplean artículo son siempre inespecíficas, no cuantificadas y no referenciales (Laca, 1999), características también observables en las expresiones que llevan un artículo indefinido.

#### **14.3.6. Uso de definidos en contexto de indefinidos y escuetos**

El uso de un artículo indefinido por un definido también se encontró en el contexto de los artículos indefinidos tanto singulares como

plurales. Después de los escuetos, los artículos definidos fueron la segunda opción de sustitución más frecuente en todos los grupos. Esta sustitución resulta interesante porque los artículos definidos generalmente se emplean para hablar de referentes específicos, únicos. Los artículos definidos denotan que existe un conocimiento compartido entre el hablante y el oyente de un referente específico. A pesar de las restricciones semánticas para el empleo del artículo definido, los niños de los tres grupos utilizaron esta sustitución, nuevamente mostrando que las funciones semánticas del definido no están completamente dominadas y por ende, en el uso infantil no se cumplen todas las restricciones del lenguaje adulto. Una vez más podría hablarse de que los factores semánticos y pragmáticos del artículo tardan tiempo en adquirirse.

#### ***14.4. Resumen***

Se ha hablado de respuestas alternativas o sustituciones cuando el artículo esperado no ha sido producido en determinados contextos. Se habló de respuestas alternativas porque estas producciones son gramaticalmente correctas, aunque en muchas situaciones de habla el artículo pueda ser pragmáticamente más preciso. De aquí que el artículo haya sido la respuesta esperada. Sin embargo, no es posible concluir que las respuestas alternativas o sustituciones sean errores; se trata más bien de marcaciones de anclaje que ponen en perfil aquello que el hablante quiere hacer más relevante en una situación de habla. En otros casos se hace evidente cuál es la información que el hablante no tiene consolidada, probablemente por la edad del sujeto y su falta de experiencia con el lenguaje o

también por una posible dificultad en la adquisición de cierto concepto en un contexto específico.

Fue notable que muchas sustituciones fueran cometidas tanto por los niños con trastorno como por los niños de los grupos control. Algunas sustituciones se alternan sistemáticamente con la respuesta esperada, haciendo entender que la constitución semántica de diferentes marcadores es semejante. Ésta fue la situación entre los artículos indefinidos plurales y los sustantivos escuetos o entre los artículos definidos y los posesivos, aunque en menor proporción. En estos casos, puede hablarse de que las respuestas alternativas son parte del desarrollo de la frase nominal y no suceden arbitrariamente, sino que manifiestan una organización semántica que permite explicar los cambios. Cuando las sustituciones sólo son cometidas por los niños con trastorno, entonces puede verse como los rasgos de una categoría son detectados con dificultad, dando en consecuencia respuestas inesperadas o sustituciones con proporciones fuera de rango. El análisis de las sustituciones es útil porque permite ahondar en el proceso de adquisición del sistema de los artículos analizando no sólo los contextos en los que se produce el marcador esperado, sino la razón por la que no se usa generando así la situación para que otros marcadores lo sustituyan.

## ***DISCUSIÓN***

Este trabajo ha abordado el uso de artículos definidos, indefinidos y frases con sustantivo escueto a través de las funciones semánticas de las frases nominales en ciertos contextos de uso. Este análisis se basó en una perspectiva cognoscitiva con la que se argumentó que los factores semánticos y pragmáticos pueden explicar el fenómeno observado en la adquisición del lenguaje.

El hecho de haber explicado la producción de artículos mediante un modelo teórico basado en el uso permite sugerir que el lenguaje es un acto de la comunicación en el que interactúan factores sociales y cognoscitivos integrados a la psicología humana. Uno de estos factores es la comprensión del contexto comunicativo que no es solamente la detección del contexto inmediato sino de los elementos que son relevantes en una interacción social, donde cada participante reconoce lo que es relevante y deduce lo que es importante para los demás (Tomasello, 2008, p. 74).

El uso de ciertas construcciones, como las frases con artículo definido, indefinido o sustantivo escueto sucede en contextos específicos de uso. En dichas construcciones subyacen ciertos procesos cognoscitivos y conceptuales que se hacen evidentes tanto en el uso del lenguaje infantil como en el del adulto.

En el estudio 1 fue posible encontrar que los niños con desarrollo típico del lenguaje entre los 4 y los 7 años de edad usan los tres tipos de frases nominales: frases con artículo definido, indefinido o sustantivo escueto. Esta última es tan relevante en el español infantil como cualquiera de las otras dos. El uso de los tres tipos de frases aumenta en función de la edad, dado que los niños adquieren mayor conocimiento sobre las funciones semánticas de

los artículos. Al ahondar en el conocimiento de las entidades y sus funciones se encontró que la pragmática es una herramienta fundamental para la selección de un artículo. Hablar de pragmática es hablar de la atención conjunta que se establece entre el hablante y oyente y también de la intención comunicativa que ocurre en una interacción. Gracias a dicha atención, el hablante es capaz de analizar el contexto comunicativo en el que se encuentra, discernir cuál es el conocimiento que comparte con su interlocutor y seleccionar un artículo que represente la identificación de una entidad y la función semántica que representa en ese contexto de habla.

Además fue posible encontrar una alta correlación entre el tipo de artículo seleccionado y el tipo de función semántica. El artículo definido se emplea prioritariamente con las funciones de parte-todo, de rol y con las genéricas, funciones que tienen como base un factor semántico-pragmático fundamental que es el conocimiento compartido. El artículo indefinido se correlaciona con las funciones comunes o no identificables, cuando la inespecificidad del referente es clara o cuando el conocimiento compartido entre hablante y oyente no está presente. El sustantivo escueto se correlaciona principalmente con la función genérica, cuando la entidad es no referencial, inespecífica y desligada de una entidad real.

Las funciones semánticas ligadas a la realidad se adquieren a una edad temprana, lo que en consecuencia genera pocas sustituciones de otros marcadores gramaticales. Este es el caso de la función parte-todo, cuyo uso se mantiene estable entre los 4 y los 7 años de edad. Es una función frecuente y familiar desde los 4

años de edad que parece ser identificable mediante la activación de marcos conceptuales, en los que el conocimiento compartido tiene un rol fundamental.

Por otro lado, las funciones semánticas más abstractas son las que tardan más en adquirirse. La función genérica y la de rol incrementan su uso, a medida en que se consolida su adquisición entre los 4 y los 7 años. La función genérica se consolida en este lapso cronológico, aunque parece ser que el niño logra atribuirle al sustantivo escueto una función desde temprana edad. Mientras tanto, los roles no se consolidan sino hasta después de los 7 años.

Finalmente, las frases en las que no existe una función semántica identificable tienen un uso inestable, en el sentido de que está sujeto a una mayor vulnerabilidad y a un margen de error amplio, inclusive en el lenguaje adulto. Las frases inespecíficas tienen por tanto, un espectro amplio de interpretación que da lugar a una variabilidad en respuestas alternativas donde otros marcadores gramaticales como el posesivo, el demostrativo, el numeral, o bien, otras respuestas ligadas a factores conceptuales, como las sustituciones semánticas o la ausencia de respuestas, tienen cabida en la frase nominal.

En el estudio 2 se comparó a un grupo de niños con TL con dos grupos de niños con desarrollo típico del lenguaje: uno conformado por individuos de la misma edad y el otro conformado por individuos del mismo nivel de lenguaje. En este estudio fue posible encontrar que los niños con TL emplean con menos frecuencia los artículos como categoría global. Estos niños tienen especial dificultad en la producción del artículo definido, pues lo producen en menos cantidad que los dos grupos de niños de su misma edad y mismo nivel de lenguaje. Esto parece ser



consecuencia de que no han adquirido todas las funciones semánticas que representa el artículo definido, hecho que se debe a que estos niños pueden tener dificultades para reconocer las características semánticas de las entidades, además de que tardan más tiempo en construir algunas representaciones conceptuales. La dificultad se sostiene al haber encontrado que emplean con menos frecuencia las frases con función de rol y la función genérica, en comparación con los niños de su misma edad y mismo nivel de lenguaje. A diferencia de estas funciones, la función de parte-todo que también se relaciona con el artículo definido, se produjo con altas proporciones pues el referente es accesible a través de la experiencia perceptual.

En contraste, las frases con artículo indefinido y con sustantivo escueto se emplearon en proporciones similares en los tres grupos. Al igual que en el estudio 1, se comprobó que las frases con artículo indefinido, cuya función no es identificable es la más difícil de usar en todos los grupos, puesto que no se detecta una función semántica específica.

En este trabajo se ha podido observar que el uso de artículos en la adquisición del lenguaje es un fenómeno complejo en el que muchos factores participan. Aunque en este trabajo se comprobó que las funciones semánticas, tales como la función parte-todo, la de rol y la genérica definen notablemente la distribución entre artículos definidos, indefinidos y sustantivos escuetos, también se encontró que las funciones pragmáticas no pueden escindirse de las semánticas.

Algunos temas relevantes que tradicionalmente se adjudican a la definitud del artículo como la especificidad, la unicidad o la previa

presencia de una entidad en el contexto han sido claramente relacionados con la función que cumple el sustantivo en una frase. No obstante, estas funciones no pueden otorgarse exclusivamente al papel del sustantivo, sino al rol que desempeñan en un determinado momento del contexto. Es aquí donde el artículo entra en juego, como un actualizador, un adjunto constante del sustantivo que informa al oyente sobre el estatus del sustantivo en un momento específico del habla. El tema de la actualización, aunque fundamental, ha recibido desde principios del siglo XX un tratamiento de corte sintáctico que atiende a la relación entre artículo y sustantivo exclusivamente. Esta descripción se percibe limitada, si no se toma en cuenta que la necesidad de actualizar los sustantivos en un contexto está sujeta, en buena medida, a la cantidad de información que comparten el hablante y el oyente. El uso del artículo es sutil pues el hablante y el oyente deben estar en un continuo ajuste analizando si se introducen nuevos tópicos, y con ello, nuevos nombres que pueden preservarse o no en la comunicación. Hablante y oyente deben utilizar la referencia mental coordinada en la que es necesario inferir y evaluar cuál es el conocimiento compartido con el fin de mantener una situación interactiva de la comunicación. Es aquí, por ejemplo, que la actualización y el conocimiento compartido pisan el terreno tanto de la semántica como de la pragmática sin que pueda establecerse una línea divisoria entre ellas.

Conviene por tanto, proponer una jerarquía sobre la importancia de algunos factores analizados en este estudio. La jerarquía atiende a varios niveles pragmáticos y semánticos que parten de lo general a lo particular. Se pretende poner en perspectiva cuál es la base de la producción, en este caso, de las

frases nominales aunque esta jerarquía bien podría aplicarse a otro tipo de emisiones comunicativas.

En este trabajo se sostuvo que en un contexto de habla se requiere necesariamente que se establezca una atención conjunta entre un hablante y un oyente para que se efectúe una referencia mental coordinada sobre una entidad o un evento específico. Esta sintonía es un acto pragmático fundamental en el que hablante y oyente evalúan la cantidad y el tipo de información que comparten en una situación determinada. La atención conjunta (2) se deriva de una serie de habilidades cognoscitivas, biológicas (1<sup>21</sup>) que facultan al individuo tanto para detectar como para generar las intenciones comunicativas que se suscitan en una interacción. Esto da lugar, en muchos casos, a la comunicación cooperativa que no es otra cosa sino el acto de buscar información, proveniente de cualquier fuente -incluyendo la información que provee el interlocutor-, que sea necesaria para influir el comportamiento o los estados psicológicos del interlocutor (Tomasello, 2008). Sin embargo, estas habilidades no son por sí mismas, adecuadas para adquirir y/o producir el lenguaje. Es necesario que el individuo sea expuesto a las convenciones de un contexto de interacción social y cultural (3) en las que encontrará la forma de entablar una atención conjunta sobre un objeto o una acción específica (Bruner, 1983; Tomasello, 2000). Tanto las habilidades cognoscitivas (en este caso la atención conjunta y la lectura de la intención comunicativa), así como el contexto cultural y social permiten al individuo hacer una evaluación adecuada del conocimiento compartido (4) y establecer una sintonía

---

<sup>21</sup> Ver niveles en la jerarquía que se presenta abajo.

exitosa en la comunicación, en un contexto de habla particular. Es en este nivel cuando rasgos más particulares como la unicidad y familiaridad son detectados, una vez que se ha reconocido una entidad (5) ya identificada como portadora de una función semántica precisa para ese contexto. Adicionalmente, la función semántica que se ha elegido en cierto contexto de habla puede ser perfilada mediante el uso de una marca gramatical que actualiza el estatus de un nombre en una emisión. Es aquí donde tiene prominencia el artículo, el que aporta información sobre la forma en que el hablante ha identificado una entidad en el mundo físico o virtual. Es así como la presencia o ausencia del artículo y más en particular, la selección de un artículo definido o indefinido tendrá el rol de señalar el estatus de la entidad que lo acompaña y la función que cumple en un momento determinado.

Esta jerarquía queda representada a continuación partiendo del hecho que la dinámica fluye del punto 1 del que parte la jerarquía, hasta alcanzar el punto 5, la culminación del evento, el que incluye y requiere los puntos anteriores:

- |  |
|--|
| <p><i>1. Habilidades cognitivas de base biológica &gt;<br/>2. Atención conjunta &gt; 3. Contexto cultural/ Contexto de habla &gt;<br/>4. Conocimiento compartido &gt; 5. Identificación de entidades</i></p> |
|--|

Esta esquematización sólo permite señalar que el conjunto de estas habilidades se da de manera sumatoria y sucede junto con los fenómenos de la cultura en contextos específicos del habla. La jerarquía, por tanto, no pretende indicar que al ubicarse en un punto posterior, las demás habilidades ya no tengan lugar. La jerarquía se limita a mostrar un esquema que parte de lo más general y básico, a

lo más particular y específico en la identificación de una entidad. Queda entonces claro que la selección de entidades de artículos no es meramente una combinatoria gramatical sino una combinatoria compleja de factores lingüísticos y cognoscitivos.

Se espera que esta investigación haya contribuido a entender más sobre la producción del artículo en niños con y sin TL. Se trata de una nueva aproximación que considera ciertos factores pragmáticos y semánticos a la luz de una teoría cognoscitivista, que puede ayudar a comprender mejor los patrones de adquisición de una categoría gramatical cuya complejidad proviene no sólo de factores fonémicos sino también semánticos y pragmáticos. La compleja gama que se ha revisado en este trabajo sugiere posibles vías de adquisición de una serie de patrones de marcación que si bien para el niño con desarrollo típico son de dificultad notable, para el que sufre algún trastorno del lenguaje puede ser un camino indescifrable. En virtud de que las zonas más problemáticas han podido ser identificadas con ayuda de una visión semántica y pragmática, existe ahora la posibilidad de analizar con más detalle, el proceso de adquisición tanto en niños con desarrollo típico como en aquéllos que necesitan un monitoreo más cercano sobre diferentes aspectos de su desarrollo lingüístico. Esta investigación puede ser una aportación a esas empresas.

### **Temas pendientes para futuras investigaciones**

Han quedado todavía algunos temas por indagar en relación al uso de artículos en la adquisición del lenguaje. El presente estudio se asentó en los parámetros más regulares de combinación entre un

artículo y un sustantivo, con el fin de establecer una base de partida para su análisis. Queda pendiente estudiar el comportamiento de los artículos frente a sustantivos, cuya estructura fonológica y prosódica salga de los parámetros de regularidad que aquí se exploraron. Es decir, debe abordarse el tema incluyendo formas irregulares, como los sustantivos cuya terminación no es transparente para la selección del artículo (*la nariz, la mano*) o sustantivos monosilábicos o con más de tres sílabas (*una bicicleta*). Queda también pendiente el estudio de los artículos combinados con sustantivos menos frecuentes y familiares, o bien, de adquisición tardía que podrían modificar su uso (*el ombligo*).

Aunque se mantiene la hipótesis de que las funciones semánticas y pragmáticas de la frase nominal son determinantes para la selección del artículo, conviene confirmar dicha hipótesis a la luz de nuevas variables. Se hace necesaria la intervención de otras ramas, en aras de un análisis más pormenorizado de los factores que confluyen en una misma construcción gramatical para llegar a conclusiones mucho más certeras sobre el uso del artículo y sus funciones semánticas en la adquisición del lenguaje.



## **BIBLIOGRAFÍA**

- Abbott, B. (2004). Definiteness and Indefiniteness. En L. R. Horn y G. Ward (Eds.). *The Handbook of Pragmatics*, (p.p. 122–149). Oxford: Blackwell.
- Abu-Akel, A.; Bailey, A.L. y Thum, Y-M. (2004). Describing the Acquisition of Determiners in English: A Growth Modeling Approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 33, 5, Septiembre.
- Aguado, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje. Retraso de lenguaje y disfasia*. Málaga: Aljibe.
- Alt, M., Plante, E. y Creusere, M. (2004). Semantic Features in Fast-Mapping: Performance of Preschoolers with Specific Language Impairment Versus Preschoolers With Normal Language. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 407-420.
- Anderson, R.T. (2007). Exploring the Grammar of Spanish-speaking children with Specific language Impairment. En J. Centeno, R. Anderson y L. Obler (Eds.) *Communication disorders in Spanish Speakers. Theoretical, Research and Clinical Aspects*. (p.p. 113-126). Buffalo: Multilingual Matters LTD.
- Anderson, R. T. y Souto, S. (2005). The use of articles by monolingual Puerto Rican Spanish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26, 621-647.
- Aram, D.M., Morris, R., y Hall, N.E. (1993). Clinical and research congruence in identifying children with specific language



- impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 580–591.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical manual of mental disorders* (4<sup>a</sup> edición). Washington, D.C.: Author.
- Akhtar, N. y Tomasello, M. (1997). Young children's productivity with word order and verb morphology. *Developmental Psychology*, 33 (6), 952–965.
- Augusto, M. R. A. (2007). Marcação de número e genericidade: interpretação genérica na aquisição do PB. *Letras de Hoje*, 42, 1, 35-51.
- Barsalou, L.W. (2003). Situated Simulation in the Human Conceptual System. *Language and Cognitive Processes, Special Issue on Semantic and Conceptual Representation*, 18, 5-6, 513-562.
- Bassano, D. (2000). Early development of nouns and verbs in French: exploring the interface between the lexicon and grammar. *Journal of Child Language*, 27(3), 521–59.
- Bassano, D.; Maillochon, I. y Mottet, S. (2008). Noun grammaticalization and determiner use in French children's speech: A gradual development with prosodic and lexical influences. *Journal of Child Language*, 35, 403-38.
- Bates, E. (2004). Explaining and interpreting deficits in language development across clinical groups: Where do we go from here? *Brain and Language*, 88, 248-253.
- Bates, E. y MacWhinney, B. (1982). Functionalist approach to grammar. En E. Wanner y L. Gleitman (Eds.), *Language Acquisition: The state of the art* (p.p. 173-218). New York: Cambridge University Press.

- Bedore, L. M. (2001). Assessing Morphosyntax in Spanish-Speaking Children. *Seminars in Speech and Language*, 22, 1, 65-77.
- Bedore, L. M., y Leonard, L. B. (1998). Specific language impairment and grammatical morphology: A discriminant function analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(5), 1185-1192.
- Bedore, L. M., y Leonard, L. B. (2001). Grammatical Morphology Deficits in Spanish-Speaking Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 905–924.
- Bedore, L. M., y Leonard, L. B. (2005). Verb inflections and noun phrase morphology in the spontaneous speech of Spanish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics. Special Issue: Psychological and Linguistic Studies Across Languages and Learners*, 26, 2, 195-225.
- Bello, A. (1982). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Edaf.
- Berko Gleason, J. (1993). Theoretical Approaches to Language Acquisition (p.p. 239-298). *The Development of Language*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Bishop, D.V.M. (1992). The underlying nature of specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 3–66.
- Bishop, D.V.M. (2004). Diagnostic dilemmas in specific language impairment. En L. Verhoeven y J. van Balkom (Eds.), *Classification of developmental language disorders* (p.p. 309–326). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bishop, D.V.M., Bright, P., James, C., Bishop, S.J., y Van der Lely, H.K.J. (2000). Grammatical SLI: A distinct subtype of developmental language impairment? *Applied Psycholinguistics*, 21, 159–181.
- Bishop D., Leonard L. (2001). *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*. Oxford: Psychology Press.
- Brackenbury, T., Pye, C. (2005). Semantic Deficits in Children with Language Impairments: Issues for Clinical Assessment *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36, 5-16.
- Brisard, F. (Ed.) (2002). The epistemic basis of deixis and reference. *Grounding: The Epistemic Footing of Deixis and Reference*. (Cognitive Linguistics Research, 21). (p.p. xi-xxxiv). Berlin: Mouton de Gruyter. XI
- Bortolini, U., Caselli, M. C y Leonard, L. B. (1997). Gramatical deficits in Italian-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40, 809-820.
- Bortolini, U., Caselli, M. C., Deevy, P., y Leonard, L. B. (2002). Specific language impairment in Italian: The first steps in the search for a clinical marker. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37, 77–94.
- Bottari, P.; Cipriani, P.; Chilosi, A.M. y Pfanner, L. (1998). The determiner system in a group of Italian children with SLI. *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics*, 7, 2-4, 285-315
- Botting, N. y Adams, C. (2005). Semantic and inferencing abilities in children with communication disorders. *International*

*Journal of Language and Communication Disorders*, 40, 1.  
49 – 66.

Bosch, L., y Serra, M. (1997). *Grammatical morphology deficits of Spanish-speaking children with Specific Language Impairment: Child language disorders in a cross-linguistic perspective. International Journal of Language and Communication Disorders*, 37(2), 77-93.

Bosque, I. (1996). *El sustantivo sin determinación: la ausencia del determinante en la lengua española*. Madrid: Visor.

Bosque, I. (1999). *El nombre común. Gramática descriptiva de la lengua española* (p.p. 3-75). Madrid: Espasa, vol. 1.

Bosque, I. y Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Bruner, J. *El Habla del Niño. (Cognición y desarrollo humano, 3)*, México: Paidós.

Budwig, N. (2004). Building Bridges between Developmental Psychology and Linguistic Theorizing Human Development. *Human Development*, 47, 321–326.

Butt, J. y Benjamin, C. (2004). *A new Reference Grammar of Modern Spanish*. New York: Mc Graw-Hill.

Caprin, C. y Guasti, M.T. (2009). The acquisition of morphosyntax in Italian: A cross-sectional study. *Applied Psycholinguistics*, 30, 23-52.

Castaño J. (2002). Formas clínicas de las disfasias infantiles. *Revista de Neurología*, 34 (Supl 1), S107.

Chafe, W. (1976). Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topic and point of view. En: Li, Charles N. (Ed.), *Subject and Topic*. New York: Academic Press, 25-55.

- Clahsen, H. (1989). The grammatical characterization of developmental dysphasia. *Linguistics*, 27, 897-920.
- Cleave, P. y Rice, M. (1997). An examination of the morpheme BE in children with specific language impairment. The role of contractibility and grammatical form class. *Journal of Speech Hearing and Language Research*, 40, 480-492.
- Conti-Ramsden, G. (2003). Processing and Linguistic Markers in Young Children with Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46, 1029-1037.
- Conti-Ramsden, G., y Botting, N. (1999). Classification of Children With Specific Language Impairment: Longitudinal Considerations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 1195-1204.
- Conti-Ramsden, G., Botting, N. y Faragher, B. (2001). Psycholinguistic Markers for Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 6, 741-748.
- Croft, W. (1998). The Structure of Events and the Structure of Language. En M. Tomasello (Ed.). *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. (p.p. 67-92). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Demuth, K. y Tremblay, A. (2008). Prosodically-Conditioned Variability in Children's production of French Determiners. *Journal of Child Language*, 35, 1, 99-128.

- Dollaghan, C. y Campbell, T. F. (1998). Nonword Repetition and Child Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41*, 1136-1146, Octubre.
- Dromi, E. Leonard, L. y Shteiman, M. (1993). The gramatical morphology of Hebrew-speaking children with specific language impairment: Some competing hypotheses. *Journal of Speech and Hearing Research, 36*, 760-771.
- Dromi, E., Leonard, L.B. y Blass, A. (2003). Different Methodologies Yield Incongruous Results: A Study of the Spontaneous Use of Verb Forms in Hebrew. *Language Competence across Populations. Toward a definition of Specific Language Impairment.* (p.p. 273-290). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Du Bois, J. W. (1980) Beyond definiteness: The trace of identity in discourse. En Wallace L. Chafe (Ed.). *The pear stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production.* (p.p. 203-274). Norwood, NJ: Ablex,.
- Eadie, P.A.; Fey, M.E.; Douglas, J.M. y Parsons, C.L. (2002). Profiles of Grammatical Morphology and Sentence Imitation in Children with Specific Language Impairment and Down Syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45*, 720–732.
- Edwards, J. y Lahey, M. (1998). Nonword repetitions of children with specific language impairment: Exploration of some explanations for their inaccuracies. *Applied Psycholinguistics, 19*, 279-309.
- Eng, N., y O'Connor, B. (2000). Acquisition of definite articles + noun agreement of Spanish-English bilingual children with

- specific language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 21, 114-124.
- Ellis Weismer, S. (1985). Constructive comprehension abilities exhibited by language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research*. 28, 175-184.
- Ellis Weismer, S., Tomblin, J.B., Zhang, X., Buckwalter, P., Chynoweth, J.G. y Jones, M. (2000). Nonword repetition Performance in School-age Children with and without Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 865-878.
- Ellis Weismer, S., Plante, E., Jones, M. y Tomblin, J.B. (2005). A functional magnetic resonance imaging investigation of verbal working memory in adolescents with specific language impairment *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48, 405-425.
- Epstein, R. (2001). The definite article, accessibility and the construction of discourse referents. *Cognitive Linguistics*, 12, 333-378.
- Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. (1973). Madrid: Espasa Calpe. (XXIII reimpresión, 2006).
- Farkas, D. (2002). Specificity Distinctions. *Journal of Semantics* 19, 1-31.
- Fernández Leboranz, M.J. (1999). La predicación: Las oraciones copulativas. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española Vol. 3* (p.p. 2357-2460). Madrid: Espasa.
- Fretheim, T. y Appiah Amfo, N.A. (2008). Reference, determiners and descriptive content. En H.H. Müller y A. Klinge (Eds.)

*Essays on Nominal Determination. Studies in Language Companion Series, 99 (p.p. 337-364).*  
Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Gathercole, S.E. y Baddeley, A.D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language, 29*, 336–360.
- Gili Gaya, S. (1973). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- Gillam, R.B., Montgomery, J.W. y Gillam, S.L. (2009). Attention and Memory in Child Language Disorders. En R. G. Schwartz (Ed.) *Handbook of Child Language Disorders* (p.p. 201-215). New York: Psychology Press.
- Givón, T. (1984) *Syntax. A Functional-Typological Introduction*. Vol. I, 56-61; 397-434
- Givón, T. (1998). The Functional Approach to Grammar. En M. Tomasello (Ed.) *The new psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure* (p.p. 41-66). Mahwah, N.J.: Lawrence Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldberg, A. G.; Casehinsler, D.M. y Sethuraman, N. (2004). Learning argument structure generalizations. *Cognitive Linguistics, 15–3*, 289–316.
- Gray, S. (2003). Word-learning by preschoolers with specific language impairment: What predicts success? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 46*, 56–67.
- Gray, S. (2005). Word-learning by preschoolers with specific language impairment: Effect of Phonological or Semantic



- Cues. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1452–1467
- Guasti, M.T., De Lange J., Gavarró, A. y Caprin, C. (2004). Article omission: across child languages and across special registers. En J. van Kampen y S. Baauw (Eds.), *Proceedings of GALA 2003*, LOT Occasional Series (p.p. 199- 210). Vol. 1.
- Gutiérrez-Clellen, V. F. (2002). Narratives in two languages: Assessing performance of bilingual children. *Linguistics and Education*, 13, 175–197.
- Gutiérrez-Clellen, V. F., y Goldstein, B. A. (2004). Narrative Development and Disorders in Bilingual Children. En Anonymous (Ed.), *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers* (p.p. 235-256). Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
- Gutiérrez-Clellen, V. F., Restrepo, M. A., Bedore, L., Peña, E., y Anderson, R. (2000). Language sample analysis in Spanish speaking children: Methodological considerations. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31, 88–98.
- Gutiérrez-Clellen, V. F., Restrepo, A. M., y Simón-Cereijido, G. (2006). Evaluating the Discriminant Accuracy of a Grammatical Measure with Spanish-Speaking Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 49 (Diciembre), 1209-1223.
- Hadley, P. A. (1998). Early verb-related vulnerability among children with specific language impairment. *Journal of*

*Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 1384–1397.

Hämäläinen, T. (2004). La dimensión referencial y atributiva de las expresiones determinadas e indeterminadas. Estudio sobre los artículos en español. Tesis doctoral. Universidad de Helsinki.

Hansson, K. y Nettelbladt, U. (1995). Grammatical characteristics of Swedish children with SLI. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 589-598.

Hawkins, J.A. (1978). *Definiteness and indefiniteness: a study in reference and grammaticality prediction*. London: Croom Helm.

Heim, I. R. (1982). *The Semantics of Definite and Indefinite Noun Phrases in English*. Tesis doctoral .University of Massachusetts, Amherst.

Hernández-Pina, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.

Herslund, M. (2008). Articles, definite and indefinite. En H.H. Müller y A. Klinge (Eds.) *Essays on Nominal Determination. Studies in Language Companion Series*, 99, (p.p. 27-44). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Hopper, J.H. (1998). Emergent Grammar. En M. Tomasello (Ed.). *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure* (p.p. 155-176). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Jacobson, P. F., y Schwartz, R. G. (2002). Morphology In incipient bilingual Spanish-speaking preschool children with specific

- language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 23(1), 23-41.
- Jakubowicz, C. (2003). Computational complexity and the acquisition of functional categories by French-speaking children with SLI. *Linguistics*, 41, 2, 175-211.
- Jakubowicz, C.; Nash, L. Rigaut, C. y Gérard, C.L. (1998). Determiners and clitic pronouns in French-speaking children with SLI. *Language Acquisition*, 7, (2-4), 113-160.
- Joanisse, M.F., y Seidenberg, M.S. (1998). Specific language impairment: A deficit in grammar or processing? *Trends in Cognitive Sciences*, 2, 240–247.
- Kahmi, A. G. (1998). Trying to Make Sense of Developmental Language Disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 29, 35-44, January.
- Kail, R. (1994). A method of studying the generalized slowing hypothesis in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 418-421.
- Kail, R., y Leonard, L. B. (1986). Word-finding abilities in language-impaired children (ASHA Monograph, 25). Rockville, MD: *American Speech-Language-Hearing Association*.
- Kail, R., y Miller, C. (2006). Developmental change in processing speed: Domain specificity and stability during childhood and adolescence. *Journal of Cognition and Development*, 7, 119-137.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language: A study of determiners and reference*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Kaufman A.S. y Kaufman, N.L. (2004). Kaufman Assessment Battery for Children 2ª edición, Circle Pines, MN: AGS Publishing.
- Kemp, N. Lieven, E. y Tomasello, M. (2005). Young Children's Knowledge of the "Determiner" and "Adjective" Categories *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 592-609.
- Kleiber, G. (2008). The semantics and pragmatics of the possessive determiner. En H.H. Müller y A. Klinge (Eds.) *Essays on Nominal Determination. Studies in Language Companion Series*, 99 (p.p. 309-336). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kohnert, K. y Windsor, J. (2004). The Search for Common Ground: Part II. Nonlinguistic Performance by Linguistically Diverse Learners, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 891-903.
- Kwaal, J.; Shipstead-Cox, N; Nevitt, S.G.; Hodson, B. W. y Launer, P. (1988). The Acquisition of 10 Spanish Morphemes by Spanish-Speaking Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 19, 384-394, Octubre.
- Laca, B. (1996): Acerca de la semántica de los plurales escuetos del español. I. Bosque (Ed.), *El Sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española* (p.p. 241-268). Madrid: Visor Libros.
- Laca, B. (1999). Presencia y ausencia de determinante. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. (p.p. 891-928). Vol. I. Madrid: Espasa Calpe.

- Lahey, M. (1990). Who shall be called language disordered? Some reflections and one perspective. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 612-620.
- Lahey, M. y Edwards, J. (1996). Why do children with Specific Language Impairment name pictures more slowly than their peers? *Journal of Speech and Hearing Research* 39, 5, 1081-1098.
- Lahey, M. y Edwards, J. (1999). Naming Errors of Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech and Hearing Research* 42, 195-205.
- Langacker, R. (1987). Nouns and verbs. *Language* 63, 53–94.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. I, Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. II, Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1998). Conceptualization, Symbolization and Grammar. En M. Tomasello (Ed.). *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure* (p.p.1-40). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Langacker, R. (2000). *Grammar and Conceptualization*. (Cognitive Linguistics Research, 14). Berlín/New York: Mouton de Gruyter
- Langacker, R. (2004). Remarks on nominal grounding. *Functions of Language* 11, 1, 81–118. John Benjamins

- Langacker, R. (2006). Dynamicity, Fictivity and Scanning: The Imaginative Basis of Logic and Linguistic Meaning. Conferencia presentada en el *8th Conceptual Structure, Discourse and Language Conference*, Universidad de California en San Diego, noviembre.
- Lapesa, R. (1975). Dos estudios sobre la actualización del sustantivo en español. *Boletín de la Comisión Permanente de la Asociación de Academias de la Lengua Española*, 21, enero-junio, 39-67.
- Leonard, L. (1987). Is specific language impairment a useful construct? *Advances in applied psycholinguistics*, Volume 1: *Disorders of first-language development*. New York: Cambridge University Press, 1-39.
- Leonard, L. (1989). Language learnability and specific language impairment in children. *Applied Psycholinguistics*, 10, 179–202.
- Leonard, L. B. (1991). Specific Language Impairment as a Clinical Category. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22(2), 66-68.
- Leonard, L.B. (2000). *Children with Specific Language Impairment*. Boston, Massachusetts: MIT.
- Leonard, L. B., Bortolini, U., Caselli, M. C. y Sabbadini, L. (1993). The use of articles by Italian-speaking children with specific language impairment. *Clinical Linguistics y Phonetics*, 7, 19-27.
- Leonard, L. B., Eyer, J., Bedore, L., y Grela, B. (1997). Three accounts of the grammatical morpheme difficulties of English-speaking children with specific language

- impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40, 741–753.
- Leonard, L.B.; Ellis Weismer, S.; Miller, C.A.; Francis, D.J.; Tomblin, J.B. y Kail, R.V. (2007). Speed of Processing, Working memory, and Language Impairment in Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 50, 408-428.
- Leonard, L., McGregor, K., y Allen, G. (1992). Grammatical morphology and speech perception in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 1076–1085.
- Leonard, L., Nippold, M., Kail, R. y Hale, C. (1983). Picture naming in language impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 26, 609-615.
- Leonetti, M. (1999). El artículo. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.) *Gramática básica de la Lengua Española*. (p.p. 787-890). Tomo 1, Madrid: Espasa.
- Leonetti, M. (2003). Specificity and Object Marking: the Case of Spanish a”, En K. Von Stechow y G. Kaiser (Eds.) *Proceedings of the Workshop “Semantic and Syntactic Aspects of Specificity in Romance Languages”*, Fachbereich Sprachwissenschaft, Universität Konstanz, 113, 67-101.
- Leonetti, M. (2008). Definiteness effects and the role of the coda in existential constructions. En H.H. Müller y A. Klinge (Eds.) *Essays on Nominal Determination. Studies in Language Companion Series*, 99 (p.p. 131-162). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- Loeb, D. y Leonard, L. (1991). Subject case marking and verb morphology in normally developing and specifically

- language-impaired children. *Journal of Speech, Hearing and Language Research*, 34, 340-346.
- López Chávez, J. (2003) *¿Qué te viene a la memoria? La disponibilidad léxica: teoría, métodos y aplicaciones*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- López-Ornat, S., Fernández, A., Gallo, P., y Mariscal, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- López-Ornat, S. (1997). What lies in between a pre-grammatical and a grammatical representation? En W. Glass and A. T. Pérez-Leroux, (Eds.) *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- López Ornat, S. (2003). Learning earliest grammar: evidence of grammar variations in speech before 22 months. En S. Montrul y F. Ordóñez (Eds.) *Linguistic Theory and Language Development in Hispanic languages*. (p.p. 254-274). Somerville, MA: Cascadilla Press,.
- Lleó, C. y Demuth, K. (1999). Prosodic constraints on the emergence of grammatical morphemes: Crosslinguistic evidence from Germanic and Romance languages, En: A. Greenhill, H. Littlefield y C. Tano (Eds.) *Proceedings of the 23rd BUCLD*. (p.p. 407–418). Somerville MA: Cascadilla Press.
- Lyons, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Teide.
- Maratsos, M. P. (1974). Preschool children's use of definite and indefinite articles. *Child Development*, 45, 446–455.
- Maratsos, M., R. Gudeman, P. Gerard-Ngo, y DeHart, G. (1987). A study in novel word learning: The productivity of the causative. En B. Mac-Whinney, (Ed.), *Mechanisms of*



- Language Acquisition*. (p.p. 89-114). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mariscal, S. (1998). *El proceso de gramaticalización de las categorías nominales en español*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- McGregor, K. K. (2009). Semantics in Child Language Disorders. En R. G. Schwartz (Ed.) *Handbook of Child Language Disorders*. (p.p. 365-387). New York: Psychology Press.
- McGregor, K. K., y Appel, A. (2002). On the relation between mental representation and naming in a child with specific language impairment. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 16, 1–20.
- McGregor, K.K., Newman R. M., Reilly R. M. y Capone N. C. (2002). Semantic Representation and Naming in Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 998–1014.
- Merino, B. (1992). Acquisition of syntactic and phonological features in Spanish. En H. W. Langdon (Ed.), *Hispanic children and adults with communication disorders: Assessment and intervention*, (p.p. 57–98). Gaithersburg, MD: Aspen.
- Merino, B. J. (1983). Language Development in Normal and Language Handicapped Spanish-Speaking Children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 5(4), 379.
- Miller, J., y Chapman, R. (1984). *Systematic Analysis of Language Transcripts* [Computer software]. Madison, WI: Language Analysis Laboratory, Waisman Center, University of Wisconsin.

- Miller, C., Kail, R., Leonard, L., y Tomblin, J. B. (2001). Speed of processing in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 44, 416-433.
- Miller, K. y Schmidt, C. (2004). The Interpretation of Indefinites and Bare Singulars in Spanish Child Language. En D. Eddington (Ed.). *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (p.p. 92-101). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Modyanova, N. y Wexler, K. (2007). The Interpretation of Indefinites and Bare Singulars in Spanish Child Language. *Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA)*, A. Belikova et al., (Eds.). (p.p. 297-308). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Montgomery, J. (1993). Haptic recognition of children with specific language impairment: Effects of response modality. *Journal of Speech and Hearing Research*. 36, 98-104.
- Morgan, G., Restrepo, M. A. y Auza, A. (En prensa). Variability in the Grammatical Profile(s) of Spanish-speaking children with Specific Language Impairment. *Hispanic Child Languages: Typical and Impaired Development*. John Benjamins
- Naigles, L. (1990). Children use syntax to learn verb meanings. *Journal of Child Language* 17, 357-374.
- Newman, R. S., y German, D. J. (2002). Effects of lexical factors on lexical access among typical language-learning children

- and children with word-finding difficulties. *Language and Speech*, 45, 285–317.
- Numeroff, L. J. (1985). *If You Give a Mouse a Cookie*: HarperCollins (versión en español).
- Olguin, R. y Tomasello, M. (1993). Twenty-five-month-old children do not have a grammatical category of verb. *Cognitive Development*, 8, 245–272.
- Paradis, J. y Crago, M. (2001). The morphosyntax of specific language impairment in French: Evidence for an extended optional *default* account. *Language Acquisition*, 9, 4, 269–300.
- Paradis, J. y Crago, M. (2003). Comparing L2 and SLI grammars in child French: Focus on DP. En P. Prévost y J. Paradis (Eds.) *The acquisition of French in different Contexts. Focus on Functional Categories*, 89-108.
- Paradis, J.; Crago, M. y Genesee, F. (2003). Object Clitics as a Clinical Marker of SLI in French: Evidence from French-English. *Bilingual Children 27th Annual Boston University Conference on Language*, Boston, MA.
- Paul, R. y Norbury, C. (2001). Definitions and Models of Language Disorders in Children. En R. Paul, (Ed.) *Language Disorders. From Infancy through Adolescence. Assessment & Intervention*. (p.p. 3-22). St. Louis, MO: Mosby.
- Peña, E., Gutiérrez-Ciellen, V. F., e Iglesias, A. (2006). *Bilingual English/Spanish Assessment*. Manuscrito sin publicar.
- Pérez-Leroux, A. T., A. Munn, C. Schmitt y M. Delrish. (2004) Learning definite determiners: genericity and definiteness in English and Spanish. *Boston University Conference on Language Development 28*, 1-12. Proceedings

Supplement,

<http://www.bu.edu/linguistics/APPLIED/BUCLD/supp.html>

Pérez-Pereira, M. (1991). The acquisition of gender: What Spanish children can tell us. *Journal of Child Language*, 18, 3, 571-590.

Peters, A. y Menn, L. (1993). False starts and filler syllables: Ways to learn grammatical morphemes. *Language*, 69, 742-77.

Piaget, J. (1959). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pine, J. y Lieven, E. (1997). Slot and frame patterns in the development of the determiner category. *Applied Psycholinguistics*, 18, 123-138.

Plante, E. y Vance, R. (1994). Selection of preschool language tests: A data-based approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 25(1), 15–24.

Plante, E. (1998). Criteria for SLI: The Stark and Tallal legacy and beyond. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 951-957, Agosto.

Power, R. J. D. y Dal Martello, M. F. (1986). The use of definite and indefinite articles by Italian preschool children. *Journal of Child Language*, 13, 145–154.

Ramos, E. (2000) Comprehension of definite and indefinite articles in children with SLI. Sesión presentada en el 2000 ASHA Convention Redmond.

Real Academia Española (1884). *Gramática Castellana*. Librerías “La Ilustración”, Veracruz, Puebla.

Redmond, S.M. y Rice, M.L. (1998). The Socioemotional Behaviors of Children with SLI. Social Adaptation or Social

- Deviance? *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 688–700, Junio
- Rescorla, L.; Mirak, J. y Singh, L. (2000). Vocabulary growth in late talkers: lexical development from 2;0 to 3;0. *Journal of Child Language*, 27, 293-311.
- Rescorla, L y Roberts, J. (2002). Nominal Versus Verbal Morpheme Use in Late Talkers at Ages 3 and 4. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1219-1231 December.
- Restrepo, M.A. (1995). Identifiers of Spanish-speaking children with language impairment who are learning English as a second language. Tesis doctoral, Universidad de Arizona.
- Restrepo, M.A. (1998). Identifiers of Predominantly Spanish-Speaking Children with Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 1398–1411.
- Restrepo, M.A. y Gutiérrez-Clellen, V.F. (2001). Article use in Spanish-speaking children with Specific Language Impairment. *Journal of Child Language*, 28, 433-452.
- Restrepo, Gutiérrez-Clellen, V. F., y Goldstein, B. A. (2004). Grammatical Impairments in Spanish-English Bilingual Children. En Anonymous (Ed.), *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers* (p.p. 213-234). Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
- Restrepo, y Kruth, K. (2000). Grammatical characteristics of a Spanish-English bilingual child with specific language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 21(2), 66-76.

- Restrepo, M. A. y Silverman, S. W. (2001). Validity of the Spanish Preschool Language Scale-3 for use with bilingual children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10(4), 382-393.
- Restrepo, M. A., Swisher, L., Plante, E., y Vance, R. (1992). Relations among verbal and nonverbal cognitive skills in normal language and specifically language-impaired children. *Journal of Communication Disorders*, 25(4), 205-219.
- Rice, M. L. (1997). Specific language impairments: In search of diagnostic markers and genetic contributions. *Mental Retardation and Developmental Disabilities. Research Reviews*, 3, 350–357.
- Rice, M. y Bode, J. (1993). GAPS in the verb lexicons of children with specific language impairment. *First Language*, 13, 113–131.
- Rice, M., y Wexler, K. (1996). Toward tense as a clinical marker of specific language impairment in English-speaking children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1239–1257.
- Rice, M., Wexler, K., y Hershberger, S. (1998). Tense over time: The longitudinal course of tense acquisition in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 1412–1431.
- Roseberry, C. A., y Connell, P. J. (1991). The Use of an Invented Language Rule in the Differentiation of Normal and Language-Impaired Spanish-Speaking Children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 34(3), 596-603.
- Rozendaal, M.I. y Baker, A.E. (2008). A cross-linguistic investigation of the acquisition of the pragmatics of

- indefinite and definite reference in two-year-olds. *Journal of Child Language*, 35, 4, 773-808.
- Sanz-Torrent, M. (2002). Los verbos en los niños con TL. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XXII (2), 100-110.
- Savage, C.; Lieven, E.; Theakston A. y Tomasello, M. (2003). Abstractness of linguistic representations. Testing the abstractness of children's linguistic representations: lexical and structural priming of syntactic constructions in young children. *Developmental Science*, 6, 5, 557-567.
- Seco, M. (1972). *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Aguilar.
- Seco, M. (1982). *Manual de gramática española*. Aguilar, Madrid.
- Semel, E., Wiig, E.H., y Secord, W.A. (2006). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals, Spanish Edition*. Psycorp. TX: San Antonio.
- Serra, M. (2002). Trastornos del lenguaje: Preguntas pendientes en investigación e intervención. *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología XXII (2)* 63-76.
- Simón-Cerejeido, G. y Gutiérrez-Clellen, V. (2007). Spontaneous language markers of Spanish language impairment. *Applied Psycholinguistics* 28, 317-339.
- Slobin, D. I. (1985). Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. En D.I. Slobin (Ed.). *The crosslinguistic study of language acquisition. Vol. 2 Theoretical issues* (p.p. 1157-1256). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, P.; Neil, A.; López Ornat, S. y Messer, D. (2003). A connectionist account of Spanish determiner production. *Journal of Child Language*, 30, 305-331.

- Soler, M.R. (1984). Adquisición y utilización del artículo. En M. Siguán (Ed.) *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil* (p.p. 139-163). Madrid: Pirámide.
- Soto, M.B. (2003). *El artículo definido e indefinido en niños mexicanos*. Tesis de maestría inédita. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Stark, E. (2002). Indefiniteness, countability and specificity in Old Italian. *Workshop: Semantic and syntactic aspects of specificity in Romance languages*. Octubre, Universität Konstanz.
- Stark, R.E., y Tallal, P. (1981). Selection of children with specific language deficits. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 114–180.
- Spaulding, T. J., Plante, E., y Farinella, K. A. (2006). Eligibility Criteria for Language Impairment: Is the Low End of Normal Always Appropriate? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 61-72.
- Stokes, S. F., Wong, A. M-Y., Fletcher, P. y Leonard, L. B. (2005). Nonword repetition and sentence repetition as clinical markers of SLI: The case of Cantonese. *Conferencia presentada en el 26th annual Symposium on Research in Child Language Disorders*, University of Wisconsin, Madison.
- Sullivan K., Zaitchik D. y Tager-Plusberg H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*. 30, 395–402.
- Schwartz, R. (2009). *Handbook of Child Language Disorders*. New York: Psychology Press.



- Székely, A., Jacobsen, T., D'Amico, S., Devescovi, A., Andonova, E., Herron, D., Lu, C. C., Pechmann, T., Pleh, C., Wicha, N., Federmeier, K., Gerdjikova, I., Gutierrez, G., Hung, D., Hsu, J., Iyer, G., Kohnert, K., Mehotcheva, T., Orozco-Figueroa, A., Tzeng, A., Tzeng, O., Arevalo, A., Vargha, A., Butler, A. C., Buffington, R., y Bates, E. (2004) A new on-line resource for psycholinguistic studies. *Journal of Memory and Language*, 51(2), 247-250.
- Tager-Flusberg, H. y Cooper, J. (1999). Present and Future Possibilities for Defining a Phenotype for Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 1275-1278, Octubre.
- Tallal, P. (2000). Experimental studies of language learning impairments: From research to remediation. En D. V. M. Bishop, y L. B. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (p.p. 131–155). Hove, UK: Psychology Press.
- Tallal, P., Miller, S. y Fitch, R. H. (1993). Neurobiological basis of speech: A case for the preminence of temporal processing. En P. Tallal, A. M. Galaburda, R. R. Llinas, y C. von Euler (Eds.). *Temporal information processing in the nervous system: Special reference to dyslexia and dysphasia Vol. 682* (p.p. 27–47). New York: New York Academy of Sciences.
- Teschner, R.V. y Russell, W.M. (1984). The gender patterns of Spanish nouns: An inverse dictionary-based analysis. *Hispanic Linguistics* 1, 115-132.

- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. En C. Moore y P. Dunham (Eds.), *Joint attention: its origins and role in development* (p.p. 103-130). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomasello, M. (1998). *The New Psychology of Language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomasello, M. (2000). First steps towards a Usage-Based Theory of Language Acquisition. *Cognitive Linguistics*, 61-82.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, M.: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge, MA.: The MIT press.
- Tomasello, M. y Olguin, R. (1993). Twenty-Three-Month-Old Children Have a Grammatical Category of Noun. *Cognitive Development*, 8, 451-464.
- Tomblin, J. B. Records, N., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. y O'Brien, M. (1997). Prevalence of Specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 1245-1260.
- Thompson, S. A. y Hopper P.J. (2001). Transitivity, clause structure and argument structure: Evidence from conversation. En J. Bybee y P. J. Hopper (Eds.), *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure* (p.p. 27-60). Amsterdam: John Benjamins.
- Thordardottir, E.T. y Weismer, S.E. (2001). High-frequency verbs and verb diversity in the spontaneous speech of school-age

- children with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36, 2, 221–244.
- Ullman, M. T. y Pierpont, E. I. (2005). Specific Language Impairment is not specific to Language: The Procedural Deficit Hypothesis. *Cortex*, 41, 399-433.
- Van der Lely, H.K.J. y Stollwerck, L. (1996). A grammatical specific language impairment in children: an autosomal dominant inheritance. *Brain and Language*, 52, 484-504.
- Veneziano E. y Sinclair, H. (2000). The changing *estatus* of ‘filler syllables’ on the way to grammatical morphemes. *Journal of Child Language*, 27, 461-500.
- Viding, E., Price, T.S.; Spinath, F.M; Bishop, D.V.M.; Dale, P.S. y Plomin, R. (2003). Genetic and Environmental Mediation of the Relationship between Language and Nonverbal Impairment in 4-Year-Old Twins. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46, 1271-1282.
- Wallach, G.P. y Butler, K.G. (Eds.) (1994): *Language learning disabilities in school-age children and adolescents*. Nueva York: MacMillan.
- Weerdenburg, M, Verhoeven, L. y Balkom, H. (2006). Towards a typology of specific language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47, 2, 176–189.
- Wexler, K. (1998). Very early parameter setting and the unique checking constraint: A new explanation of the optional infinitive stage. *Lingua*, 106, 23-79.
- Wexler, K. (2003). Lennenberg’s dream: learning, normal language development and specific language impairment. En Y. Levy y J. Schaeffer (Eds.) *Language competence*

*across populations: Toward a definition of specific language impairment* (p.p. 11-61). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Windsor, J. y Hwang, M. (1999). Derivational Suffix Productivity for Students with and without Language-Learning Disabilities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42(1), 220-230.

Windsor, J. y Kohnert, K. (2004). The search for common ground: Part I. Lexical performance by linguistically diverse learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 877-890.

Windsor, J. y Kohnert, K. (2009). Processing Speed, Attention, and Perception in Child Language Disorders. En R. G. Schwartz (Ed.) *Handbook of Child Language Disorders* (p.p. 445-461). New York: Psychology Press.

Windsor, J., Scott, C., y Street, C. (2000). Verb and noun morphology in the spoken and written language of children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 1322–1336.

Zamparelli, R. (2008). Bare predicate nominals in Romance languages. En H.H. Müller y A. Klinge (Eds.) *Essays on Nominal Determination. Studies in Language Companion Series*, 99 (p.p. 101-130). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.



## **ANEXO 1: FORMATO ORIGINAL DE LA TAREA EXPERIMENTAL DE ARTÍCULOS**

No. Código
------------

Instrucciones para el investigador:

1. Disponer 4 conjuntos con los juguetes correspondientes.
2. Cada conjunto se presenta uno por uno, al igual que los juguetes que se requieran con cada pregunta. Los juguetes deben estar ocultos y sólo se presentan conforme se requiera su uso.
3. Una vez terminada la presentación de un conjunto se retiran los juguetes pero permanecen los muñecos.
4. En caso de provocar el plural deben mostrarse los 3 ó 4 juguetes correspondientes **AL MISMO TIEMPO**.
5. En caso de que el niño no produzca la respuesta esperada, escribir en el espacio en blanco lo que dijo.

Instrucciones para el niño:

Te voy a enseñar unos juguetes y unos muñecos con los que vamos a jugar. Yo te voy a ir mostrando los juguetes y tú me dices qué son y qué hicieron los muñecos.

**CONJUNTO 1: PTES. CUERPO, ROPA Y ACCESORIOS  
MUÑECOS: SRA. CARA DE PAPA Y ZANAHORIA**

	Estímulo	Esperada	
	LA SRA. CARA DE PAPA		
1.	¿Qué le quité?	La cara	
2.	¿Dónde se puso la bolsa?	En el brazo	
3.	¿Y ahora qué le quité?	Los ojos	
4.	La familia sólo tiene pies, no tienen (tocándome las piernas para señalar)	Piernas	
5.	¿Tú sabes qué es esto?	Una gorra	
6.	Ella dijo (señalando a la Sra.): Los zapatos son para el frío y para el calor son...	Las chanclas	
7.	Si le quitas el sombrero ¿Qué puedes tocarle?	La cabeza	
8.	¿Con qué se la puedes tocar? Con	El dedo	
9.	Cuando se enoja saca...	La lengua	
10.	Ellos no tienen	Cuello	
11.	¿Y ahora qué le quité?	Las orejas	
12.	¿Qué tiene Zanahoria aquí?	Un anillo	
13.	¿Qué se colgó aquí la Sra. Cara de Papa?	Una bolsa	
14.	Ella es Zanahoria y se puso...	Un sombrero	
15.	Y también se quiere poner...	Una falda	

**CONJUNTO 2: COMIDA Y ACCESORIOS  
MUÑECOS: TODA LA FAM. CARA DE PAPA**

	FUERON A COMPRAR COMIDA Y ALGUNAS COSAS PARA
--	--

	COMER		
16.	Mira, compraron...	Manzanas	
17.	El Sr. quiere comer...	Pescado	
18.	Mira, qué más pusieron aquí? (Señalando las canastas)	Naranjas	
19.	Para tomar café compraron...	Unas tazas	
20.	La Sra. Cara de Papa quiere comer...	Pollo	
21.	La Sra. también quiere	Sandía	
22.	Para cortar compraron...	Unos cuchillos	
23.	¿Tú sabes qué usaron para llevar sus compras?	Unas canastas	
24.	También necesitaban comprar...	Unos platos	
25.	¿Qué les sirvieron?	Huevos	
26.	Después de comprar todo ¿Dónde lo pusieron? En	Unas mesas	
27.	¿Qué pusieron ahí dentro? (señalando las canastas)	Unas cucharas	
28.	También compraron...	Peras	
29.	Y ¿Qué le pusieron al pan?	Queso	

### CONJUNTO 3: ANIMALES Y JUGUETES

MUÑECOS: FAM. CARA DE PAPA. IR SACANDO LOS JUGUETES UNO A UNO, EXCEPTO CUANDO SON PLURALES. SE SACA TODO EL CONJUNTO AL MISMO TIEMPO (TODAS LAS MANZANAS, GLOBOS...)

CUANDO LLEGARON A LA TIENDA DE LOS JUGUETES VIERON Y COMPRARON ALGUNAS COSAS



30.	¿Tú sabes qué compraron?	Unos globos	
31.	Cara de Papita quiere que le compren...	Una tortuga	
32.	¿Qué se encontró Cara de Papita?	Unas pelotas	
33.	Y ¿cuáles animales son mamás de los pollitos?	Las gallinas	
34.	¿Cuáles animales tienen orejas largas?	Los conejos	
35.	¿Qué hay aquí?	Unos changos	
36.	¿Cuáles animales hacen cua cua?	Los patos	
37.	Miau! ¿Quién maúlla siempre?	El gato	
38.	Zanahoria dijo: Me gustan...	Los caballos	
39.	Zanahoria quiere comprar...	Un gallo	
40.	El Sr. Cara de Papa compró...	Un perro	
41.	Zanahoria preguntó ¿cuáles animales hacen siempre muuuu?	Las vacas	
42.	¿Y qué compraron para jugar?	Unos osos	
43.	¿Cuáles animales son verdes y saltan siempre?	Las ranas	

**CONJUNTO 4: ROLES Y ESTADOS**  
**MUÑECOS: TODOS**

LA FAMILIA TIENE VARIOS AMIGOS QUE VINIERON A VISITARLOS. VAMOS A VER QUIÉNES SON			
44.	Ellos (señalando a los papás) son grandes y ¿quiénes son chicos?	Los hijos	
45.	¿Quién apaga el fuego?	El bombero	
46.	(Señalar a cada uno) La Sra. Cara de Papa es una señora y Cara de Papita es...	Un niño	
47.	Quien lleva corona es...	La reina	
48.	Quien enseña en la escuela es...	La maestra	
49.	Quien lleva casco es...	El soldado	
50.	El Sr. Cara de Papa es un señor y Zanahoria es...	Una niña	



**ANEXO II: Modelo linear, medidas repetidas y prueba t-independiente: a) Comparaciones de artículos y b) funciones semánticas dentro de cada grupo de edad**

**a) Comparaciones de artículos**

4 Años		Diferencias entre pares					t	df	Sig. (2 colas)
		Media	DE	Media de Error std.	95% Intervalo de Confianza				
					Alto	Bajo			
Par 1	DEFINIDOS – INDEFINIDOS	20.66	21.11	5.45	8.97	32.36	3.79	14	.002
Par 2	DEFINIDOS – ESCUETOS	-9.66	21.99	5.67	-21.84	2.51	-1.70	14	.111
Par 3	INDEFINIDOS – ESCUETOS	-30.33	36.47	9.41	-50.53	-10.13	-3.22	14	.006

5 Años		Diferencias entre pares					t	df	Sig. (2 colas)
		Media	DE	Media de Error std.	95% Intervalo de Confianza				
					Alto	Bajo			
Par 1	DEFINIDOS - INDEFINIDOS	25.33	16.52	4.26	16.18	34.48	5.93	14	.000
Par 2	DEFINIDOS - ESCUETOS	-4.00	25.92	6.69	-18.35	10.35	-.59	14	.56
Par 3	INDEFINIDOS - ESCUETOS	29.33	28.96	7.47	-45.37	-13.29	-3.92	14	.002

6 Años		Diferencias entre pares					t	df	Sig. (2 colas)
		Media	DE	Media de Error std.	95% Intervalo de Confianza				
					Alto	Bajo			
Par 1	DEFINIDOS – INDEFINIDOS	14.66	21.50	5.55	2.75	26.57	2.64	14	.01
Par 2	DEFINIDOS – ESCUETOS	-15.00	29.09	7.51	-31.11	1.11	-1.99	14	.06
Par 3	INDEFINIDOS – ESCUETOS	-29.66	38.70	9.99	-51.10	-8.23	-2.96	14	.01

7 años		Diferencias entre pares					t	df	Sig. (2 colas)
		Media	DE	Media de Error std.	95% Intervalo de Confianza				
					Alto	Bajo			
Par 1	DEFINIDOS – INDEFINIDOS	29.33	11.78	3.04	22.80	35.85	9.64	14	.000
Par 2	DEFINIDOS – ESCUETOS	7.66	22.10	5.70	-4.57	19.91	1.34	14	.20
Par 3	INDEFINIDOS – ESCUETOS	-21.66	25.04	6.46	-35.53	-7.79	-3.35	14	.005

Adultos		Diferencias entre pares					t	df	Sig. (2 colas)
		Media	DE	Media de Error std.	95% Intervalo de Confianza				
					Alto	Bajo			
Par 1	DEFINIDOS – INDEFINIDOS	25.00	20.17	5.20	13.82	36.17	4.79	14	.000
Par 2	DEFINIDOS – ESCUETOS	6.66	26.09	6.73	-7.78	21.11	.98	14	.33
Par 3	INDEFINIDOS – ESCUETOS	-18.33	26.09	6.73	-32.78	-3.88	-2.72	14	.017

## b) Funciones semánticas

4 Años		Diferencias entre pares					t	df	Sig. (2 colas)
		Media	DE	Media de Error std.	95% Intervalo de Confianza				
					Alto	Bajo			
Par 1	COMUNES - ROLES	-9.10	22.82	5.89	-21.73	3.53	-1.54	14	.14
Par 2	COMUNES - PARTE-TODO	-25.29	34.17	8.82	-44.21	-6.36	-2.86	14	.01
Par 3	COMUNES - GENÉRICOS	-31.85	29.05	7.50	-47.94	-15.76	-4.24	14	.001
Par 4	ROLES - PARTE-TODO	-16.19	29.99	7.74	-32.80	.42	-2.09	14	.05
Par 5	ROLES - GENÉRICOS	-22.75	21.15	5.46	-34.46	-11.03	-4.16	14	.001
Par 6	PARTE-TODO - GENÉRICOS	-6.56	25.42	6.56	-20.64	7.51	-.99	14	.33

5 Años		Diferencias entre pares					t	df	Sig. (2 colas)
		Media	DE	Media de Error std.	95% Intervalo de Confianza				
					Alto	Bajo			
Par 1	COMUNES - ROLES	-24.33	24.94	6.44	-38.15	-10.52	-3.77	14	.002
Par 2	COMUNES - PARTE-TODO	-26.24	24.85	6.41	-40.00	-12.47	-4.08	14	.001
Par 3	COMUNES - GENÉRICOS	-34.81	20.94	5.40	-46.41	-23.21	-6.43	14	.000
Par 4	ROLES - PARTE-TODO	-1.90	28.50	7.35	-17.68	13.87	-.25	14	.80
Par 5	ROLES - GENÉRICOS	-10.47	17.74	4.58	-20.30	-.64	-2.28	14	.038
Par 6	PARTE-TODO - GENÉRICOS	-8.57	27.12	7.00	-23.59	6.45	-1.22	14	.241

6 Años		Diferencias entre pares					t	df	Sig. (2 colas)
		Media	DE	Media de Error std.	95% Intervalo de Confianza				
					Alto	Bajo			
Par 1	COMUNES - ROLES	-14.39	27.40	7.07	-29.57	.78	-2.03	14	.061
Par 2	COMUNES - PARTE-TODO	-22.01	32.90	8.49	-40.23	-3.79	-2.59	14	.021
Par 3	COMUNES - GENÉRICOS	-27.03	29.23	7.54	-43.22	-10.84	-3.58	14	.003
Par 4	ROLES - PARTE-TODO	-7.61	35.35	9.12	-27.19	11.95	-.83	14	.418
Par 5	ROLES - GENÉRICOS	-12.64	15.29	3.94	-21.11	-4.17	-3.20	14	.006
Par 6	PARTE-TODO - GENÉRICOS	-5.02	30.82	7.95	-22.09	12.04	-.63	14	.538

7 Años		Diferencias entre pares					t	df	Sig. (2 colas)
		Media	DE	Media de Error std.	95% Intervalo de Confianza				
					Alto	Bajo			
Par 1	COMUNES - ROLES	-32.80	16.95	4.37	-42.19	-23.41	-7.49	14	.000
Par 2	COMUNES - PARTE-TODO	-26.13	28.58	7.38	-41.96	-10.30	-3.54	14	.003
Par 3	COMUNES - GENÉRICOS	-32.22	16.69	4.31	-41.46	-22.97	-7.47	14	.000
Par 4	ROLES - PARTE-TODO	6.66	29.01	7.49	-9.39	22.73	.89	14	.388
Par 5	ROLES - GENÉRICOS	.58	19.90	5.13	-10.44	11.60	.11	14	.911
Par 6	PARTE-TODO - GENÉRICOS	-6.08	22.09	5.70	-18.31	6.14	-1.06	14	.304

Adultos		Diferencias entre pares					t	df	Sig. (2 colas)
		Media	DE	Media de Error std.	95% Intervalo de Confianza				
					Alto	Bajo			
Par 1	COMUNES - ROLES	-17.19	30.74	7.93	-34.22	-.16	-2.16	14	.04
Par 2	COMUNES - PARTE-TODO	-23.86	24.16	6.24	-37.24	-10.47	-3.82	14	.002
Par 3	COMUNES - GENÉRICOS	-25.55	20.76	5.36	-37.05	-14.05	-4.76	14	.000
Par 4	ROLES - PARTE-TODO	-6.66	24.06	6.21	-19.99	6.66	-1.07	14	.30
Par 5	ROLES - GENÉRICOS	-8.35	21.95	5.66	-20.52	3.80	-1.47	14	.16
Par 6	PARTE-TODO - GENÉRICOS	-1.69	20.16	5.20	-12.86	9.47	-.32	14	.75





**ANEXO III: ANOVA (Post-hoc Bonferroni)**

**Comparaciones de artículos entre grupos de edad**

Variable Dependiente	(I) GRUPOS	(J) GRUPOS	Diferencia entre medias (I-J)	Error Std.	Sig.	95% Intervalo de Confianza		
						Bajo	Alto	
DEFINIDOS	4.00	5.00	-6.33	4.16	1.00	-18.39	5.73	
		6.00	.00	4.16	1.00	-12.06	12.06	
		7.00	-13.33(*)	4.16	.020	-25.39	-1.26	
		20.00	-20.33(*)	4.16	.000	-32.39	-8.26	
	5.00	4.00	6.33	4.16	1.00	-5.73	18.39	
		6.00	6.33	4.16	1.00	-5.73	18.39	
		7.00	-7.00	4.16	.97	-19.06	5.06	
		20.00	-14.00(*)	4.16	.01	-26.06	-1.93	
	6.00	4.00	.00	4.16	1.00	-12.06	12.06	
		5.00	-6.33	4.16	1.00	-18.39	5.73	
		7.00	-13.33(*)	4.16	.020	-25.39	-1.26	
		20.00	-20.33(*)	4.16	.000	-32.39	-8.26	
	7.00	4.00	13.33(*)	4.16	.020	1.26	25.39	
		5.00	7.00	4.16	.97	-5.06	19.06	
		6.00	13.33(*)	4.16	.020	1.26	25.39	
		20.00	-7.00	4.16	.97	-19.06	5.06	
	20.00	4.00	20.33(*)	4.16	.000	8.26	32.39	
		5.00	14.00(*)	4.16	.01	1.93	26.06	
		6.00	20.33(*)	4.16	.000	8.26	32.39	
		7.00	7.00	4.16	.97	-5.06	19.06	
	INDEFINIDOS	4.00	5.00	-1.66	6.27	1.00	-19.85	16.52
			6.00	-6.00	6.27	1.00	-24.19	12.19
			7.00	-4.66	6.27	1.00	-22.85	13.52
		5.00	20.00	-16.00	6.27	.13	-34.19	2.19
4.00			1.66	6.27	1.00	-16.52	19.85	
6.00			-4.33	6.27	1.00	-22.52	13.85	
7.00			-3.00	6.27	1.00	-21.19	15.19	
6.00		20.00	-14.33	6.27	.25	-32.52	3.85	
		4.00	6.00	6.27	1.00	-12.19	24.19	
		5.00	4.33	6.27	1.00	-13.85	22.52	
		7.00	1.33	6.27	1.00	-16.85	19.52	
7.00		20.00	-10.00	6.27	1.00	-28.19	8.19	
	4.00	4.66	6.27	1.00	-13.52	22.85		
	5.00	3.00	6.27	1.00	-15.19	21.19		
		6.00	-1.33	6.27	1.00	-19.52	16.85	

Variable Dependiente	(I) GRUPOS	(J) GRUPOS	Diferencia entre medias (I-J)	Error Std.	Sig.	95% Intervalo de Confianza		
						Bajo	Alto	
ESCUETOS	20.00	20.00	-11.33	6.27	.752	-29.52	6.85	
		4.00	16.00	6.27	.13	-2.19	34.19	
		5.00	14.33	6.27	.25	-3.85	32.52	
		6.00	10.00	6.27	1.00	-8.19	28.19	
	4.00	7.00	11.33	6.27	.752	-6.85	29.52	
		5.00	-.66	8.54	1.00	-25.43	24.10	
		6.00	-5.33	8.54	1.00	-30.10	19.43	
		7.00	4.00	8.54	1.00	-20.76	28.76	
	5.00	20.00	-4.00	8.54	1.00	-28.76	20.76	
		4.00	.66	8.54	1.00	-24.10	25.43	
		6.00	-4.66	8.54	1.00	-29.43	20.10	
		7.00	4.66	8.54	1.00	-20.10	29.43	
	6.00	20.00	-3.33	8.54	1.00	-28.10	21.43	
		4.00	5.33	8.54	1.00	-19.43	30.10	
		5.00	4.66	8.54	1.00	-20.10	29.43	
		7.00	9.33	8.54	1.00	-15.43	34.10	
	7.00	20.00	1.33	8.54	1.00	-23.43	26.10	
		4.00	-4.00	8.54	1.00	-28.76	20.76	
		5.00	-4.66	8.54	1.00	-29.43	20.10	
		6.00	-9.33	8.54	1.00	-34.10	15.43	
	20.00	20.00	-8.00	8.54	1.00	-32.76	16.76	
		4.00	4.00	8.54	1.00	-20.76	28.76	
		5.00	3.33	8.54	1.00	-21.43	28.10	
		6.00	-1.33	8.54	1.00	-26.10	23.43	
			7.00	8.00	8.54	1.00	-16.76	32.76

\* La diferencia de la media es significativa al nivel .05.

Variable dependiente	(I) GRUPOS	(J) AGEYR	Diferencia entre Medias (I-J)	Error Std.	Sig.	95% Intervalo de Confianza		
						Alto	Bajo	
COMUNES	4.00	5.00	1.42	6.76	1.00	-19.59	19.59	
		6.00	-5.18	6.76	1.00	-24.78	14.41	
		7.00	-2.96	6.76	1.00	-22.56	16.63	
		20.00	-16.66	6.76	.161	-36.26	2.93	
	5.00	4.00	-1.42	6.76	1.00	-19.59	19.59	
		6.00	-5.18	6.76	1.00	-24.78	14.41	
		7.00	-2.96	6.76	1.00	-22.56	16.63	
		20.00	-16.66	6.76	.161	-36.26	2.93	
	6.00	4.00	5.18	6.76	1.00	-14.41	24.78	
		5.00	5.18	6.76	1.00	-14.41	24.78	
		7.00	2.22	6.76	1.00	-17.37	21.81	
		20.00	-11.48	6.76	.93	-31.07	8.11	
	7.00	4.00	2.96	6.76	1.00	-16.63	22.56	
		5.00	2.96	6.76	1.00	-16.63	22.56	
		6.00	-2.22	6.76	1.00	-21.81	17.37	
		20.00	-13.70	6.76	.46	-33.30	5.89	
	20.00	4.00	16.66	6.76	.16	-2.93	36.26	
		5.00	16.66	6.76	.161	-2.93	36.26	
		6.00	11.48	6.76	.93	-8.11	31.07	
		7.00	13.70	6.76	.46	-5.89	33.30	
	ROLES	4.00	5.00	-15.23	6.50	.22	-34.10	3.62
			6.00	-10.47	6.50	1.00	-29.33	8.38
			7.00	-26.66(*)	6.50	.001	-45.52	-7.80
			20.00	-24.76(*)	6.50	.003	-43.62	-5.89
5.00		4.00	15.23	6.50	.22	-3.62	34.10	
		6.00	4.76	6.50	1.00	-14.10	23.62	
		7.00	-11.42	6.50	.83	-30.29	7.43	
		20.00	-9.52	6.50	1.00	-28.38	9.33	
6.00		4.00	10.47	6.50	1.00	-8.38	29.33	
		5.00	-4.76	6.50	1.00	-23.62	14.10	
		7.00	-16.19	6.50	.15	-35.05	2.67	
		20.00	-14.28	6.50	.315	-33.14	4.57	
7.00		4.00	26.66(*)	6.50	.001	7.80	45.52	
		5.00	11.42	6.50	.834	-7.43	30.29	
		6.00	16.19	6.50	.152	-2.67	35.05	
		20.00	1.90	6.50	1.00	-16.95	20.76	
20.00	4.00	24.76(*)	6.50	.003	5.89	43.62		
	5.00	9.52	6.50	1.00	-9.33	28.38		
	6.00	14.28	6.50	.315	-4.57	33.14		

Variable dependiente	(I) GRUPOS	(J) AGEYR	Diferencia entre Medias (I-J)	Error Std.	Sig.	95% Intervalo de Confianza	
						Alto	Bajo
PARTE-TODO	4.00	7.00	-1.90	6.50	1.00	-20.76	16.95
		5.00	-.95	7.84	1.00	-23.68	21.78
		6.00	-1.90	7.84	1.00	-24.64	20.83
		7.00	-3.80	7.84	1.00	-26.54	18.92
	5.00	20.00	-15.23	7.84	.561	-37.97	7.49
		4.00	.95	7.84	1.00	-21.78	23.68
		6.00	-.95	7.84	1.00	-23.68	21.78
		7.00	-2.85	7.84	1.00	-25.59	19.87
	6.00	20.00	-14.28	7.84	.728	-37.02	8.45
		4.00	1.90	7.84	1.00	-20.83	24.64
		5.00	.95	7.84	1.00	-21.78	23.68
		7.00	-1.90	7.84	1.00	-24.64	20.83
	7.00	20.00	-13.33	7.84	.936	-36.06	9.40
		4.00	3.80	7.84	1.00	-18.92	26.54
		5.00	2.85	7.84	1.00	-19.87	25.59
		6.00	1.90	7.84	1.00	-20.83	24.64
	20.00	20.00	-11.42	7.84	1.00	-34.16	11.30
		4.00	15.23	7.84	.561	-7.49	37.97
		5.00	14.28	7.84	.728	-8.45	37.02
		6.00	13.33	7.84	.936	-9.40	36.06
GENÉRICOS	4.00	7.00	11.42	7.84	1.00	-11.30	34.16
		5.00	-2.96	5.35	1.00	-18.47	12.54
		6.00	-.37	5.35	1.00	-15.87	15.13
		7.00	-3.33	5.35	1.00	-18.84	12.17
	5.00	20.00	-10.37	5.35	.566	-25.87	5.13
		4.00	2.96	5.35	1.00	-12.54	18.47
		6.00	2.59	5.35	1.00	-12.91	18.10
		7.00	-.37	5.35	1.00	-15.87	15.13
	6.00	20.00	-7.40	5.35	1.00	-22.91	8.10
		4.00	.37	5.35	1.00	-15.13	15.87
		5.00	-2.59	5.35	1.00	-18.10	12.91
		7.00	-2.96	5.35	1.00	-18.47	12.54
	7.00	20.00	-10.00	5.35	.658	-25.50	5.50
		4.00	3.33	5.35	1.00	-12.17	18.84
		5.00	.37	5.35	1.00	-15.13	15.87
		6.00	2.96	5.35	1.00	-12.54	18.47
20.00	20.00	-7.03	5.35	1.00	-22.54	8.47	
	4.00	10.37	5.35	.566	-5.13	25.87	

<i>Variable dependiente</i>	(I) GRUPOS	(J) AGEYR	Diferencia entre Medias (I-J)	Error Std.	Sig.	95% Intervalo de Confianza	
						<i>Alto</i>	<i>Bajo</i>
		5.00	7.40	5.35	1.00	-8.1018	22.91
		6.00	10.00	5.35	.658	-5.50	25.50
		7.00	7.03	5.35	1.00	-8.47	22.54

\* La diferencia es significativa al nivel .05.

**ANEXO IV: ANOVA (Post-hoc Bonferroni):  
Comparación de los tres grupos: TL, control de edad  
y control de lenguaje**

Niños con TL y Grupo control de edad		Prueba Levene para igualdad de varianza		Prueba-t para igualdad de medias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (dos colas)	Diferencia de la media	Diferencia del Error Std.	95% Intervalo de confianza	
									Bajo	Alto
Definidos	Igualdad de varianza asumida	3.79	.061	-4.26	28	.000	-22.66	5.31	-33.56	-11.76
	Igualdad de varianza no asumida			-4.26	22.08	.000	-22.66	5.31	-33.69	-11.63
Indefinidos	Igualdad de varianza asumida	2.41	.13	-6.69	28	.49	-5.00	7.24	-19.83	9.83
	Igualdad de varianza no asumida			-6.69	25.16	.49	-5.00	7.24	-19.91	9.91
Escuetos	Igualdad de varianza asumida	.68	.41	-1.55	28	.132	-14.00	9.014	-32.46	4.46
	Igualdad de varianza no asumida			-1.55	26.85	.132	-14.00	9.014	-32.50	4.50
Comunes	Igualdad de varianza asumida	2.62	.11	-.32	28	.748	-2.60	8.02	-19.04	13.83

	Igualdad de varianza no asumida			-0.32	25.173	.748	-2.60	8.02	-19.13	13.91
Roles	Igualdad de varianza asumida	.22	.63	-3.54	28	.001	-24.33	6.86	-38.39	-10.26
	Igualdad de varianza no asumida			-3.54	26.89	.001	-24.33	6.86	-38.42	-10.24
Parte-todo	Igualdad de varianza asumida	.98	.33	-1.46	28	.15	-11.57	7.91	-27.77	4.63
	Igualdad de varianza no asumida			-1.46	25.74	.15	-11.57	7.91	-27.83	4.69
Genéricas	Igualdad de varianza asumida	5.20	.03	-3.38	28	.002	-20.66	6.10	-33.18	-8.15
	Igualdad de varianza no asumida			-3.38	23.66	.002	-20.66	6.10	-33.28	-8.04



Niños con TL y Grupo control de lenguaje		Prueba Levene para igualdad de varianza		t-test para igualdad de medias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (dos colas)	Diferencia de la media	Diferencia del Error Std.	95% Intervalo de confianza	
									Bajo	Alto
Definidos	Igualdad de varianza asumida	3.09	.08	-2.81	28	.009	-15.00	5.33	-25.92	-4.07
	Igualdad de varianza no asumida			-2.81	22.20	.01	-15.00	5.33	-26.05	-3.94
Indefinidos	Igualdad de varianza asumida	.000	.99	-.44	28	.66	-2.66	6.05	-15.06	9.73
	Igualdad de varianza no asumida			-.44	27.93	.66	-2.66	6.05	-15.06	9.73
Escuetos	Igualdad de varianza asumida	1.04	.31	.000	28	1.00	.000	8.88	-18.20	18.20
	Igualdad de varianza no asumida			.000	26.46	1.00	.000	8.88	-18.25	18.25
Comunes	Igualdad de varianza asumida	.054	.81	-.33	28	.73	-2.22	6.58	-15.72	11.27
	Igualdad de varianza no asumida			-.33	27.99	.738	-2.22	6.58	-15.72	11.27
Roles	Igualdad de varianza asumida	.20	.65	-2.35	28	.026	-15.23	6.45	-28.46	-2.00

	Igualdad de varianza no asumida			-2.35	27.72	.026	-15.23	6.45	-28.47	-2.00
Parte-todo	Igualdad de varianza asumida	.00	1.00	-.10	28	.91	-.95	8.78	-18.93	17.03
	Igualdad de varianza no asumida			-.10	27.92	.91	-.95	8.78	-18.94	17.03
Genéricas	Igualdad de varianza asumida	2.62	.11	-1.80	28	.08	-11.48	6.37	-24.54	1.58
	Igualdad de varianza no asumida			-1.80	25.55	.08	-11.48	6.37	-24.60	1.64

Variable Dependiente		(I) GRUPOS	(J) GRUPOS	Diferencia entre medias (I- J)	Error E	Sig.	95% Intervalo de Confianza	
							Bajo	Alto
Comunes		TL	Edad	-2.6	7.59	1	-21.53	16.32
			lenguaje	-2.22	7.59	1	-21.15	16.7
		Edad	TL	2.6	7.59	1	-16.32	21.53
			lenguaje	0.38	7.59	1	-18.54	19.31
		Lenguaje	TL	2.22	7.59	1	-16.7	21.15
			edad	-0.38	7.59	1	-19.31	18.54
Roles		TL	edad	-24.33*	6.83	.003	-41.37	-7.28
			lenguaje	-15.23	6.83	.094	-32.28	1.8
		Edad	TL	24.33*	6.83	.003	7.28	41.37
			lenguaje	9.09	6.83	.57	-7.94	26.14
		Lenguaje	TL	15.23	6.83	.09	-1.8	32.28
			edad	-9.09	6.83	.57	-26.14	7.94
parte- todo		TL	edad	-11.57	8.12	.48	-31.84	8.69
			lenguaje	-0.95	8.12	1	-21.22	19.31
		Edad	TL	11.57	8.12	0.48	-8.69	31.84
			lenguaje	10.61	8.12	0.59	-9.65	30.88
		Lenguaje	TL	0.95	8.12	1	-19.31	21.22
			edad	-10.61	8.12	0.59	-30.88	9.65
genéricos		TL	edad	-20.66*	5.85	.003	-35.26	-6.07
			lenguaje	-11..48	5.85	0.16	-26.07	3.11
		Edad	TL	20.66*	5.85	.003	6.07	35.26
			lenguaje	9.18	5.85	0.37	-5.4	23.77
		Lenguaje	TL	11..48	5.85	0.16	-3.11	26.07
			edad	-9.18	5.85	0.37	-23.77	5.4
			edad	-9.18	4.97		-22.19	3.82

definidos	Bonferroni	TL	edad	-22.66*	4.84	.00	-34.75	-10.57		
			lenguaje	-15.00*	4.84	.01	-27.08	-2.91		
		Edad	TL	22.66*	4.84	.00	10.57	34.75		
			lenguaje	7.66	4.84	.36	-4.42	19.75		
		Lenguaje	TL	15.00*	4.84	.01	2.91	27.08		
			edad	-7.66	4.84	.36	-19.75	4.42		
Indefinidos		TL	edad	-5.00	6.91	1.00	-22.23	12.23		
			lenguaje	-2.66	6.91	1.00	-19.90	14.57		
		Edad	TL	5.00	6.91	1.00	-12.23	22.23		
			lenguaje	2.33	6.91	1.00	-14.90	19.57		
		Lenguaje	TL	2.66	6.91	1.00	-14.57	19.90		
			edad	-2.33	6.91	1.00	-19.57	14.90		
		TL	edad	-14.00	8.61	.334	-35.47	7.47		
			lenguaje	.00	8.61	1.00	-21.47	21.47		
		Escuetos		Edad	TL	14.00	8.61	.33	-7.47	35.47
					lenguaje	14.00	8.61	.33	-7.47	35.47
Lenguaje	TL			.00	8.61	1.00	-21.47	21.47		
	edad			-14.00	8.61	.33	-35.47	7.47		
TL	edad			-14.00	9.01		-37.59	9.59		
	lenguaje			.00	8.88		-23.26	23.26		



**ANEXO V: ANOVA (Post-hoc Bonferroni):  
Comparación de usos alternativos en tres contextos:  
Grupos TL, control de edad y control de lenguaje**

Variable Dependiente	(I) GRUPOS	(J) GRUPOS	Diferencia medias (I-J)	Error E	Sig.	95% Intervalo de Confianza	
						Límite superior	Límite inferior
DEFINIDOS EN CONTEXTO DE indefinido plural	Sli	Edad	-.26	.27	1.00	-.94	.41
		lenguaje	-.13	.27	1.00	-.81	.54
	edad	TL	.26	.27	1.00	-.41	.94
		lenguaje	.13	.27	1.00	-.54	.81
	lenguaje	TL	.13	.27	1.00	-.54	.81
		Edad	-.13	.27	1.00	-.81	.54
DEFINIDOS EN CONTEXTO DE Definido singular	TL	Edad	-2.53(*)	.63	.001	-4.12	-.93
		lenguaje	-1.46	.63	.08	-3.06	.12
	edad	TL	2.53(*)	.63	.001	.93	4.12
		lenguaje	1.06	.63	.30	-.52	2.66
	lenguaje	TL	1.46	.63	.08	-.12	3.06
		Edad	-1.06	.63	.30	-2.66	.52
DEFINIDOS EN CONTEXTO DE Definido plural	TL	Edad	-2.06(*)	.61	.00	-3.61	-.52
		lenguaje	-1.26	.61	.14	-2.81	.27
	edad	TL	2.06(*)	.61	.00	.52	3.61
		lenguaje	.80	.61	.61	-.74	2.34
	lenguaje	TL	1.26	.61	.14	-.27	2.81
		Edad	-.80	.61	.61	-2.34	.74
DEFINIDOS EN CONTEXTO DE escueto singular	TL	Edad	.06	.09	1.00	-.16	.29
		lenguaje	-.06	.09	1.00	-.29	.16
	edad	TL	-.06	.09	1.00	-.29	.16
		lenguaje	-.13	.09	.46	-.36	.09
	lenguaje	TL	.06	.09	1.00	-.16	.29
		Edad	.13	.09	.46	-.09	.36

Variable Dependiente	(I) GRUPOS	(J) GRUPOS	Diferencia medias (I-J)	Error E	Sig.	95% Intervalo de Confianza	
						Límite superior	Límite inferior
DEFINIDOS EN CONTEXTO DE escueto plural	TL	Edad	.06	.07	1.00	-.12	.25
		lenguaje	.00	.07	1.00	-.19	.19
	edad	TL	-.06	.07	1.00	-.25	.12
		lenguaje	-.06	.07	1.00	-.25	.12
	lenguaje	TL	.00	.07	1.00	-.19	.19
		Edad	.06	.07	1.00	-.12	.25
DEFINIDOS EN CONTEXTO DE indefinido singular	TL	Edad	.13	.46	1.00	-1.03	1.30
		lenguaje	-.06	.46	1.00	-1.23	1.10
	edad	TL	-.13	.46	1.00	-1.30	1.03
		lenguaje	-.20	.46	1.00	-1.36	.96
	lenguaje	TL	.06	.46	1.00	-1.10	1.23
		Edad	.20	.46	1.00	-.96	1.36
DEFINIDOS_tot	TL	Edad	-4.60 (*)	1.15	.001	-7.48	-1.71
		lenguaje	-3.00(*)	1.15	.03	-5.88	-.11
	Edad	TL	4.60 (*)	1.15	.001	1.71	7.48
		lenguaje	1.60	1.15	.52	-1.28	4.48
	lenguaje	TL	3.00(*)	1.15	.03	.11	5.88
		Edad	-1.60	1.15	.52	-4.48	1.28

\* La diferencia entre medias es significativa al nivel .05

Variable Dependiente	(I) GRUPOS	(J) GRUPOS	Diferencia medias (I-J)	Error E	Sig.	95% Intervalo de Confianza	
						Limite superior	Limite inferior
INDEFINIDOS EN CONTEXTO DE indefinido singular	TL	Edad	-.26	.64	1.00	-1.88	1.35
		lenguaje	-.53	.64	1.00	-2.15	1.08
	edad	TL	.26	.64	1.00	-1.35	1.88
		lenguaje	-.26	.64	1.00	-1.88	1.35
	lenguaje	TL	.53	.64	1.00	-1.08	2.15
		Edad	.26	.64	1.00	-1.35	1.88
INDEFINIDOS EN CONTEXTO DE indefinido plural	TL	Edad	.26	1.18	1.00	-2.68	3.21
		lenguaje	.53	1.18	1.00	-2.41	3.48
	edad	TL	-.26	1.18	1.00	-3.21	2.68
		lenguaje	.26	1.18	1.00	-2.68	3.21
	lenguaje	TL	-.53	1.18	1.00	-3.48	2.41
		Edad	-.26	1.18	1.00	-3.21	2.68
INDEFINIDOS EN CONTEXTO DE Definido singular	TL	Edad	.73	.54	.55	-.62	2.09
		lenguaje	.60	.54	.830	-.75	1.95
	edad	TL	-.73	.54	.55	-2.09	.62
		lenguaje	-.13	.54	1.00	-1.49	1.22
	Lenguaje	TL	-.60	.54	.830	-1.95	.75
		Edad	.13	.54	1.00	-1.22	1.49
INDEFINIDOS EN CONTEXTO DE Definido plural	TL	Edad	.33	.24	.52	-.26	.93
		lenguaje	.60(*)	.24	.05	-.00	1.20
	Edad	TL	-.33	.24	.52	-.93	.26
		lenguaje	.26	.24	.82	-.33	.86
	Lenguaje	TL	-.60(*)	.24	.05	-1.20	.00
		Edad	-.26	.24	.82	-.86	.33
INDEFINIDOS EN CONTEXTO DE escueto singular	TL	Edad	.60	.51	.74	-.67	1.87
		lenguaje	.13	.51	1.00	-1.14	1.41
	Edad	TL	-.60	.51	.74	-1.87	.67
		lenguaje	-.46	.51	1.00	-1.74	.81



Variable Dependiente	(I) GRUPOS	(J) GRUPOS	Diferencia medias (I-J)	Error E	Sig.	95% Intervalo de Confianza	
						Límite superior	Límite inferior
	Lenguaje	TL	-.13	.51	1.00	-1.41	1.14
		Edad	.46	.51	1.00	-.81	1.74
INDEFINIDOS EN CONTEXTO DE escueto plural	TL	Edad	.66	.42	.38	-.40	1.73
		lenguaje	-.06	.42	1.00	-1.13	1.00
	Edad	TL	-.66	.42	.38	-1.73	.40
		lenguaje	-.73	.42	.28	-1.80	.33
	Lenguaje	TL	.06	.42	1.00	-1.00	1.13
		Edad	.73	.42	.28	-.33	1.80
INDEFINIDOS_tot	TL	Edad	2.33	2.13	.84	-2.98	7.65
		lenguaje	1.26	2.13	1.00	-4.05	6.58
	Edad	TL	-2.33	2.13	.84	-7.65	2.98
		lenguaje	-1.06	2.13	1.00	-6.38	4.25
	Lenguaje	TL	-1.26	2.13	1.00	-6.58	4.05
		Edad	1.06	2.13	1.00	-4.25	6.38

\* La diferencia entre medias es significativa al nivel .05

Variable Dependiente	(I) GRUPOS	(J) GRUPOS	Diferencia medias (I-J)	Error E	Sig.	95% Intervalo de Confianza		
						Límite superior	Límite inferior	
OMISIONES EN CONTEXTO DE indefinido singular	TL	edad	.00	.33	1.00	-.82	.82	
		lenguaje	.20	.33	1.00	-.62	1.02	
		edad	TL	.00	.33	1.00	-.82	.82
		lenguaje	TL	.20	.33	1.00	-.62	1.02
		lenguaje	TL	-.20	.33	1.00	-1.02	.62
			edad	-.20	.33	1.00	-1.02	.62
OMISIONES EN CONTEXTO DE indefinido plural	TL	edad	.00	1.10	1.00	-2.74	2.74	
		lenguaje	-.80	1.10	1.00	-3.54	1.94	
		Edad	TL	.00	1.10	1.00	-2.74	2.74
		lenguaje	TL	-.80	1.10	1.00	-3.54	1.94
		lenguaje	TL	.80	1.10	1.00	-1.94	3.54
			edad	.80	1.10	1.00	-1.94	3.54
OMISIONES EN CONTEXTO DE definido singular	TL	edad	.53	.25	.12	-.09	1.16	
		lenguaje	.20	.25	1.00	-.43	.83	
		Edad	TL	-.53	.25	.12	-1.16	.09
		lenguaje	TL	-.33	.25	.58	-.96	.29
		lenguaje	TL	-.20	.25	1.00	-.83	.43
			edad	.33	.25	.58	-.29	.96
OMISIONES EN CONTEXTO DE definido plural	TL	edad	1.26	.61	.13	-.26	2.80	
		lenguaje	1.26	.61	.13	-.26	2.80	
		Edad	TL	-1.26	.61	.13	-2.80	.26

		lenguaje	.00	.61	1.00	-1.53	1.53
	Lenguaje	TL	-1.26	.61	.13	-2.80	.26
		edad	.00	.61	1.00	-1.53	1.53
OMISIONES EN CONTEXTO DE escueto singular	TL	edad	-.53	.51	.92	-1.82	.75
		lenguaje	-.06	.51	1.00	-1.35	1.22
	Edad	TL	.53	.51	.92	-.75	1.82
		lenguaje	.46	.51	1.00	-.82	1.75
	Lenguaje	TL	.06	.51	1.00	-1.22	1.35
		edad	-.46	.51	1.00	-1.75	.82
OMISIONES EN CONTEXTO DE escueto plural	TL	edad	-1.00	.50	.16	-2.25	.25
		lenguaje	.06	.50	1.00	-1.19	1.32
	Edad	TL	1.00	.50	.16	-.25	2.25
		lenguaje	1.06	.50	.12	-.19	2.32
	Lenguaje	TL	-.06	.50	1.00	-1.32	1.19
		edad	-1.06	.50	.12	-2.32	.19
OMISIONES_tot	TL	edad	.26	2.10	1.00	-4.97	5.50
		lenguaje	.86	2.10	1.00	-4.37	6.10
	Edad	TL	-.26	2.10	1.00	-5.50	4.97
		lenguaje	.60	2.10	1.00	-4.63	5.83
	Lenguaje	TL	-.86	2.10	1.00	-6.10	4.37
		edad	-.60	2.10	1.00	-5.83	4.63

Variable Dependiente	(I) GRUPOS	(J) GRUPOS	Diferencia medias (I-J)	Error E	Sig.	95% Intervalo de Confianza	
						Límite superior	Límite inferior
POSESIVOS EN CONTEXTO DE indefinido singular	TL	edad	-.26	.41	1	-1.30	.77
		lenguaje	-.26	.41	1	-1.30	.77
	Edad	TL	.26	.41	1	-.77	1.30
		lenguaje	.00	.41	1	-1.04	1.04
	lenguaje	TL	.26	.41	1	-.77	1.30
		edad	.00	.41	1	-1.04	1.04
POSESIVOS EN CONTEXTO DE indefinido plural	TL	edad	.06	.09	1	-.16	.29
		lenguaje	.13	.09	.46	-.09	.36
	Edad	TL	-.06	.09	1	-.29	.16
		lenguaje	.06	.09	1	-.16	.29
	lenguaje	TL	-.13	.09	.46	-.36	.09
		edad	-.06	.09	1	-.29	.16
POSESIVOS EN CONTEXTO DE Definido singular	TL	edad	.06	.45	1	-1.07	1.20
		lenguaje	-.26	.45	1	-1.40	.87
	Edad	TL	-.06	.45	1	-1.20	1.07
		lenguaje	-.33	.45	1	-1.47	.80
	lenguaje	TL	.26	.45	1	-.87	1.40
		edad	.33	.45	1.00	-.80	1.47
POSESIVOS EN CONTEXTO DE Definido plural	TL	edad	.33	.31	.88	-.45	1.11
		lenguaje	.33	.31	.88	-.45	1.11
	Edad	TL	-.33	.31	.88	-1.11	.45
		lenguaje	.00	.31	1.00	-.78	.78
	lenguaje	TL	-.33	.31	.88	-1.11	.45
		edad	.00	.31	1.00	-.78	.78
POSESIVOS EN CONTEXTO DE escueto singular	TL	edad	.06	.05	.68	-.06	.20
		lenguaje	.06	.05	.68	-.06	.20
	Edad	TL	-.06	.05	.68	-.20	.06
		lenguaje	.00	.05	1.00	-.13	.13
	lenguaje	TL	-.06	.05	.68	-.20	.06

Variable Dependiente	(I) GRUPOS	(J) GRUPOS	Diferencia medias (I-J)	Error E	Sig.	95% Intervalo de Confianza	
						Límite superior	Límite inferior
		edad	.00	.05	1.00	-.13	.13
POSESIVOS_tot	TL	edad	.26	.94	1.00	-2.07	2.61
		lenguaje	.00	.94	1.00	-2.34	2.34
	Edad	TL	-.26	.94	1.00	-2.61	2.07
		lenguaje	-.26	.94	1.00	-2.61	2.07
	Lenguaje	TL	.00	.94	1.00	-2.34	2.34
		edad	.26	.94	1.00	-2.07	2.61

Variable Dependiente	(I) GRUPOS	(J) GRUPOS	Diferencia medias (I-J)	Error E	Sig.	95% Intervalo de Confianza	
						Límite superior	Límite inferior
NO CONTESTÓ/-ASOC. SEMÁNTICAS EN CONTEXTO DE indefinido singular	TL	Edad	.33	.19	.26	-.14	.80
		Lenguaje	.33	.19	.26	-.14	.80
	Edad	TL	-.33	.19	.26	-.80	.14
		Lenguaje	.00	.19	1.00	-.47	.47
	lenguaje	TL	-.33	.19	.26	-.80	.14
		Edad	.00	.19	1.00	-.47	.47
NO CONTESTÓ/-ASOC. SEMÁNTICAS EN CONTEXTO DE indefinido plural	TL	Edad	.13	.13	1.00	-.21	.48
		Lenguaje	-.06	.13	1.00	-.41	.28
	Edad	TL	-.13	.13	1.00	-.48	.21

Variable Dependiente	(I) GRUPOS	(J) GRUPOS	Diferencia medias (I-J)	Error E	Sig.	95% Intervalo de Confianza	
						Límite superior	Límite inferior
		Lenguaje	-.20	.13	.47	-.54	.14
	lenguaje	TL	.06	.13	1.00	-.28	.41
		Edad	.20	.13	.47	-.14	.54
NO CONTESTÓ/-ASOC. SEMÁNTICAS EN CONTEXTO DE Definido singular	TL	Edad	.86(*)	.28	.01	.16	1.57
		Lenguaje	.60	.28	.12	-.10	1.30
	Edad	TL	-.86(*)	.28	.01	-1.57	-.16
		Lenguaje	-.26	.28	1.00	-.97	.43
	lenguaje	TL	-.60	.28	.12	-1.30	.10
		edad	.26	.28	1.00	-.43	.97
NO CONTESTÓ/-ASOC. SEMÁNTICAS EN CONTEXTO DE Definido plural	TL	edad	.06	.10	1.00	-.18	.32
		lenguaje	-.13	.10	.60	-.38	.12
	Edad	TL	-.06	.10	1.00	-.32	.18
		lenguaje	-.20	.10	.17	-.45	.05
	lenguaje	TL	.13	.10	.60	-.12	.38
		edad	.20	.10	.17	-.05	.45
NO CONTESTÓ/-ASOC. SEMÁNTICAS EN CONTEXTO DE escueto singular	TL	edad	.00	.07	1.00	-.19	.19
		lenguaje	.06	.07	1.00	-.12	.25
	Edad	TL	.00	.07	1.00	-.19	.19
		lenguaje	.06	.07	1.00	-.12	.25
	lenguaje	TL	-.06	.07	1.00	-.25	.12

Variable Dependiente	(I) GRUPOS	(J) GRUPOS	Diferencia medias (I-J)	Error E	Sig.	95% Intervalo de Confianza	
						Límite superior	Límite inferior
		edad	-.06	.07	1.00	-.25	.12
NO CONTESTÓ/-ASOC. SEMÁNTICAS EN CONTEXTO DE escueto plural	TL	edad	.20	.15	.62	-.19	.59
		lenguaje	-.13	.15	1.00	-.52	.25
	Edad	TL	-.20	.15	.62	-.59	.19
		Lenguaje	-.33	.15	.11	-.72	.05
	lenguaje	TL	.13	.15	1.00	-.25	.52
		Edad	.33	.15	.11	-.05	.72
NO CONTESTÓ/-ASOC. SEMÁNTICAS_tot	TL	Edad	1.60(*)	.43	.002	.50	2.69
		Lenguaje	.66	.43	.41	-.43	1.76
	Edad	TL	-1.60(*)	.43	.002	-2.69	-.50
		Lenguaje	-.93	.43	.11	-2.03	.16
	lenguaje	TL	-.66	.43	.41	-1.76	.43
		Edad	.93	.43	.119	-.16	2.03

\* La diferencia entre medias es significativa al nivel .05

Variable Dependiente	(I) GRUPOS	(J) GRUPOS	Diferencia medias (I- J)	Error E	Sig.	95% Intervalo de Confianza	
						Límite superior	Límite inferior
PRONOMBRES Y DEMOSTRATIVOS EN CONTEXTO DE indefinido singular	TL	edad	.13	.10	.68	-.13	.40
		lenguaje	.13	.10	.68	-.13	.40
	Edad	TL	-.13	.10	.68	-.40	.13
		lenguaje	.00	.10	1.00	-.27	.27
	lenguaje	TL	-.13	.10	.68	-.40	.13
		edad	.00	.10	1.00	-.27	.27
PRONOMBRES Y DEMOSTRATIVOS EN CONTEXTO DE indefinido plural	TL	edad	.06	.05	.68	-.06	.20
		lenguaje	.06	.05	.68	-.06	.20
	Edad	TL	-.06	.05	.68	-.20	.06
		lenguaje	.00	.05	1.00	-.13	.13
	lenguaje	TL	-.06	.05	.68	-.20	.06
		edad	.00	.05	1.00	-.13	.13
PRONOMBRES Y DEMOSTRATIVOS EN CONTEXTO DE Definido singular	TL	edad	.06	.05	.68	-.06	.20
		lenguaje	.06	.05	.68	-.06	.20
	Edad	TL	-.06	.05	.68	-.20	.06
		lenguaje	.00	.05	1.00	-.13	.13
	lenguaje	TL	-.06	.05	.68	-.20	.06
		edad	.00	.05	1.00	-.13	.13
PRONOMBRES Y DEMOSTRATIVOS EN CONTEXTO DE Definido plural	TL	edad	.13	.30	1.00	-.63	.90
		lenguaje	-.20	.30	1.00	-.97	.57
	Edad	TL	-.13	.30	1.00	-.90	.63
		lenguaje	-.33	.30	.86	-1.10	.43
	lenguaje	TL	.20	.30	1.00	-.57	.97
		edad	.33	.30	.86	-.43	1.10
PRONOMBRES Y DEMOSTRATIVOS EN CONTEXTO DE escueto singular	TL	edad	.00	.10	1.00	-.27	.27
		lenguaje	-.13	.10	.68	-.40	.13
	Edad	TL	.00	.10	1.00	-.27	.27
		lenguaje	-.13	.10	.68	-.40	.13



Variable Dependiente	(I) GRUPOS	(J) GRUPOS	Diferencia medias (I- J)	Error E	Sig.	95% Intervalo de Confianza	
						Límite superior	Límite inferior
						lenguaje	TL
	edad	.13	.10	.68	-.13	.40	
PRONOMBRES DEMOSTRATIVOS _tot	TL	edad	.40	.34	.75	-.45	1.25
		lenguaje	-.06	.34	1.00	-.92	.79
	Edad	TL	-.40	.34	.75	-1.25	.45
		lenguaje	-.46	.34	.54	-1.32	.39
	lenguaje	TL	.06	.34	1.00	-.79	.92
		edad	.46	.34	.54	-.39	1.32

Variable Dependiente	(I) GRUPOS	(J) GRUPOS	Diferencia medias (I-J)	Error E	Sig.	95% Intervalo de Confianza	
						Límite superior	Límite inferior
NUMERALES EN CONTEXTO DE indefinido singular	TL	Edad	-.26	.21	.68	-.80	.27
		lenguaje	.00	.21	1.00	-.54	.54
	Edad	TL	.26	.21	.68	-.27	.80
		lenguaje	.26	.21	.68	-.27	.80
		lenguaje	TL	.00	.21	1.00	-.54
Edad	Edad	-.26	.21	.68	-.80	.27	
NUMERALES EN CONTEXTO DE indefinido plural	TL	Edad	-.33	.29	.81	-1.08	.41
		lenguaje	.13	.29	1.00	-.61	.88
	Edad	TL	.33	.29	.81	-.41	1.08
		lenguaje	.46	.29	.38	-.28	1.21
		lenguaje	TL	-.13	.29	1.0	-.88
Edad	Edad	-.46	.29	.38	-1.21	.28	
NUMERALES EN CONTEXTO DE Definido plural	TL	Edad	.0	.13	1.0	-.32	.32
		lenguaje	.13	.13	.95	-.19	.46
	Edad	TL	.0	.13	1.0	-.32	.32
		lenguaje	.13	.13	.95	-.19	.46
		lenguaje	TL	-.13	.13	.95	-.46
Edad	Edad	-.13	.13	.95	-.46	.19	
NUMERALES EN CONTEXTO DE escueto singular	TL	Edad	-.13	.10	.68	-.40	.13
		lenguaje	.0	.10	1.0	-.27	.27
	Edad	TL	.13	.10	.68	-.13	.40
		lenguaje	.13	.10	.68	-.13	.40
		lenguaje	TL	.0	.10	1.0	-.27
Edad	Edad	-.13	.10	.68	-.40	.13	
NUMERALES EN CONTEXTO DE escueto plural	TL	Edad	.13	.10	.68	-.13	.40
		lenguaje	.13	.10	.68	-.13	.40
	Edad	TL	-.13	.10	.68	-.40	.13
		lenguaje	.0	.10	1.0	-.27	.27
		lenguaje	TL	-.13	.10	.68	-.40
Edad	Edad	.0	.10	1.0	-.27	.27	
NUMERALES _tot	TL	Edad	-.60	.68	1.0	-2.31	1.11
		lenguaje	.40	.68	1.0	-1.31	2.11
	Edad	TL	.60	.68	1.0	-1.11	2.31
		lenguaje	1.0	.68	.46	-.71	2.71
		lenguaje	TL	-.40	.68	1.0	-2.11
Edad	Edad	-1.0	.68	.46	-2.71	.71	



## ***BREVE GLOSARIO***

En este glosario se pretende relacionar algunos términos que son empleados a lo largo de esta tesis. La variada terminología proveniente de diferentes modelos teóricos de la lingüística y de la psicología son esclarecedores en muchos casos, pero en otros lleva a la confusión. Es común que esto se origine en parte, por el empalme de varios términos que a pesar de que puedan significar esencialmente lo mismo, su aparición en un dominio de conocimiento distinto al de su origen puede tener connotaciones que llevan al lector a confundirse más que a enriquecer un tema determinado. En otros casos existen sutilezas para diferenciar algunos términos que aunque parecen tener un significado muy similar entre sí, no son exactamente lo mismo.

En el caso de esta tesis, se emplean términos clásicos que nacieron en la lingüística descriptiva y que han sido preservados y empleados en varias corrientes teóricas. Otros términos se originaron en la lingüística cognoscitiva. A su vez, aproximaciones como la cognoscitiva han sido inspiradas por otras ciencias tales como la psicología, hecho que indica que muchos conceptos son útiles en varios dominios, aunque adquieran una nomenclatura diversa que los hace parecer distintos. En algunos casos, la diversidad de términos da cuenta de algunas modificaciones en los conceptos, hecho que es natural pues se imprimen del marco conceptual donde se emplean.

Por tratarse de una investigación lingüística con un enfoque funcionalista dentro del campo de la psicolingüística y la patología del lenguaje, la convivencia de términos de varios dominios en este trabajo es necesaria.

La idea de este breve glosario es no sólo dar una definición de los términos, sino tratar de señalar las semejanzas entre éstos, de tal suerte que su aparición en el glosario siga la naturaleza de estas semejanzas y puedan establecerse relaciones de conceptos, más que seguir la arbitrariedad del orden alfabético. El objetivo no es hacer un glosario exhaustivo. Al contrario, se definen aquellos términos que mantienen una relación con otros y que podrían generarle confusión al lector. Las definiciones que aquí se presentan son la síntesis de nociones que se abordan en las obras de varios autores.

### **Atención conjunta**

Es la coordinación que establecen un hablante y un oyente sobre un objeto o un evento específico en el momento de la interacción. Es necesario compartir con otros, ciertos objetivos e intenciones colaborativas en un mismo escenario (*common ground*) en el que se pone en marcha la habilidad cognoscitiva de reconocer en el otro una intención comunicativa y tratar de ajustarse a ella por medio de una acción verbal o no verbal. La atención conjunta se establece como una tríada en la que participan el hablante, el oyente y el objeto o evento en cuestión (Tomasello, 2009). La coordinación tiene lugar gracias al conocimiento compartido entre el hablante y el oyente que provoca que se preste una atención simultánea (Tomasello, 1995; 2003). La atención conjunta también es conocida como referencia mental coordinada en la lingüística cognoscitiva (Langacker, 2004).

### **Anclaje**

Indica la relación entre una entidad y un evento de habla, sus participantes y sus esferas de conocimiento. El anclaje establece la relación entre el mundo social, físico o mental en un determinado momento del contexto. El anclaje se establece mediante el uso de marcadores gramaticales que acompañan a una entidad, convirtiéndola en una instancia ligada a la realidad (Brisard, 2002; Langacker, 2000; 2004) (Véase su relación con la definición de nominal e instancia).

### **Concepto**

Es la representación mental de un objeto. Desde un punto de vista psicológico, un concepto es un sistema o un conjunto de objetos agrupados en una clase según las relaciones que se establecen entre ellos. Estas relaciones pueden abarcar las acciones entre el individuo y los objetos. El sistema o conjunto de objetos reunidos bajo la misma denominación se basa en parte en la asimilación de sus características objetivas, además de la asimilación desde el punto de vista del individuo (Piaget, 1959).

Los conceptos se crean a partir de la percepción e interacción sensorial y motriz con el mundo físico. Las conceptualizaciones (*sic*) proveen un nivel de representación intermedio entre la percepción y el lenguaje que permite al niño identificar los significados abstractos de las palabras. Las conceptualizaciones incluyen aspectos dinámicos e interactivos con la experiencia. La experiencia aporta eventos que se repiten y de los que se extraen puntos en común para poder formar esquemas (Tomasello, 2003).

Desde un punto de vista lingüístico, un concepto es el producto abstracto de la materialización y agrupación de una entidad o un evento. El concepto porta el valor semántico convencional de una expresión. Aunque su valor es convencional, también es flexible y depende del contexto. El concepto siempre representa a algo, ya sea en el mundo físico o en una construcción mental, esta última siempre derivada de la experiencia con el mundo físico (Langacker, 2004).

### **Concreto**

Hace referencia a una entidad que está ligada al mundo físico. Se opone a la noción de abstracto.

### **Contexto**

Es el polo semántico-pragmático en el que tiene lugar un evento basado en el uso. Un evento lingüístico se enriquece y se comprende completamente al incluirse todos los aspectos relevantes de una situación (Langacker, 1987).

Se habla de contexto de situación cuando un enunciado se produce en un ámbito culturalmente determinado. El enunciado lingüístico no puede interpretarse más que a la luz de la cultura donde el hablante y el oyente identifican situaciones distinguibles y socialmente significativas. La comprensión de un enunciado no depende exclusivamente del conocimiento del sistema de la lengua sino de aquello que el contexto aporta a una situación determinada (Lyons, 1980).

El contexto de habla puede ubicarse dentro del contexto de situación, determinado por la cultura pero al mismo tiempo sujeto a

un momento específico de interacción entre una planta y un oyente (Lyons, 1980).

### **Dominio cognoscitivo**

Es una estructura semántica o una predicación donde la experiencia perceptual, emotiva y kinestésica se integran en un mismo sistema de conocimiento. El dominio cognoscitivo representa un aspecto del conocimiento de una estructura que constantemente se empalma con otros aspectos del conocimiento de la misma. Cada aspecto varía en el grado de complejidad y en el que una entidad tiene un rol particular. El dominio cognoscitivo es una concepción en la que se especifican propiedades, funciones, participación en diferentes relaciones, asociaciones culturales, entre otras. Algunas de estas especificaciones pueden ser centrales y activadas cada vez que la expresión se emplea. Otras pueden ser periféricas y se activan menos frecuentemente. La integración de todos los aspectos da como resultado el concepto global de la estructura en cuestión. Las nociones de *concepto*, *marco conceptual* o *complejo conceptual elaborado* son términos equivalentes que se emplean en la lingüística cognoscitiva (Brisard, 2002; Langacker, 1987; 2004).

### **Entidad**

Es un objeto, individuo o lugar del mundo físico. Se encuentra representado semánticamente por un sustantivo. (Véase su relación con la definición de anclaje, de nominal y de referente).



### **Esquematización**

Es la representación genérica de un referente a partir de sus rasgos mínimos, dejando fuera propiedades específicas determinadas por el contexto.

### **Instancia**

Es un sustantivo anclado mediante un marcador gramatical (Véase definición de anclaje).

### **Marco conceptual**

Es el conjunto de nociones asociadas alrededor de un sustantivo o un verbo (Véase definición de dominio cognoscitivo).

### **Nominal**

Es un nombre o sustantivo que siempre identifica y perfila un objeto o referente.

Un nominal es instanciado mediante un marcador gramatical. Mientras que un sustantivo (*lápiz*) designa un *tipo* de objeto, un nominal (*el lápiz, un lápiz, este lápiz*) designa la *instancia* de un tipo. Esto indica que un nominal es un sustantivo anclado mediante un marcador gramatical (Langacker, 2000; 2004). (Véase definición de instancia y de referente).

El nominal solamente identifica a un referente en el contexto del contexto y no de forma absoluta. Considérese un nominal que puede ser virtual y no necesariamente vinculado a un referente que exista en el mundo físico. Eso indica que puede tratarse de un individuo concebido como una representación mental, en una situación virtual.

### **Referente**

Es una entidad denotada por un nominal. Puede ser virtual o real en el contexto.

Al referente se le llama nominal cuando recibe un nombre y se ancla mediante un marcador gramatical. Una entidad puede ser referencial o no referencial dependiendo de su grado de virtualidad. (Véase definición de nominal y de instancia).

### **Perfil**

Es la prominencia que recibe una entidad, un evento una relación en una estructura determinada. El perfil surge de una estructura lingüística en la que existe uno o más participantes que sobresalen en una relación. La noción de perfil se basa en una organización de figura-fondo, proveniente de la psicología. El participante más prominente es llamado *trayector*, mientras que el menos prominente es llamado *base (landmark)* (Langacker, 1987; 2000). Ambos participantes se ubican en un espacio prominente que puede identificarse como el punto focal de la atención.

### **Procesamiento**

Es una habilidad cognoscitiva que reside en una actividad neurológica capaz de establecer relaciones entre diferentes sistemas y estructuras. El procesamiento implica la activación de patrones verbales y no verbales basados en la experiencia y en el uso de procedimientos aprendidos (Leonard, 2000). El procesamiento es el resultado de que las estructuras cerebrales realicen funciones como la memoria, tareas motoras, el procesamiento temporal verbal y no verbal, la disponibilidad léxica, ejecución de tareas simultáneas, discriminación fonológica, entre

otras (Ullman y Pierpont, 2005). El tiempo de procesamiento es el tiempo en el que una actividad cognoscitiva tiene lugar (Langacker, 1987).

### **Virtualidad**

Es una entidad es virtual cuando existe como una representación mental y por tanto se concibe como abstracta. La entidad virtual contrasta con la entidad real o concreta, pues esta última hace referencia al mundo físico. Una entidad es virtual (también llamada ficticia) si ha sido abstraída de un evento basado en el uso. En un sentido, este término puede ser equivalente al término *abstracto*. Puede hablarse de algo abstracto si no está ligado a la realidad física, si es imaginario o si no se detecta como consecuencia de la experiencia sensorial (Langacker, 1991).

Puse rumbo al horizonte  
y por nada me detuve,  
ansioso por llegar  
donde las olas salpican las nubes,  
y brindar en primera fila  
con el sol resucitado,  
sentarme en la barandilla  
y ver que hay del otro lado.

Allí nacen las leyendas  
y se ocultan los secretos  
y se alcanza a dibujar  
con las estrellas en el firmamento.

Sueño con encaramarme  
a sus amplios miradores  
para anunciar, si es que vienen,  
tiempos mejores.

Y cuanto más voy para allá  
más lejos queda,  
cuanto más deprisa voy  
más lejos se va.

J.M. Serrat