

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE QUERÉTARO**

FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS

**CONCORDANCIA DE GÉNERO EN NIÑOS HISPANOHABLANTES CON Y
SIN TRASTORNO DEL LENGUAJE**

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de:

Maestra en Lingüística

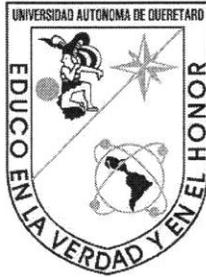
PRESENTA

ANA ROSA RODRÍGUEZ PATLÁN

DIRIGIDA POR:

Dra. Alejandra Auza Benavides

QUERÉTARO, QRO. Noviembre 2011



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Maestría en Lingüística

Concordancia de género gramatical en niños hispanohablantes con y sin Trastorno del Lenguaje

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Maestría en Lingüística

Presenta:

Ana Rosa Rodríguez Patlán

Dirigido por:

Dra. Alejandra Auza Benavides

SINODALES

Dra. Alejandra Auza Benavides

Presidente

Firma

Dra. Donna Terry Jackson Lembark

Secretario

Firma

Dra. Karina Hess Zimmermann

Vocal

Firma

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

Suplente

Firma

Mtra. Rosa Patricia Bárcenas Acosta

Suplente

Firma

Lic. Verónica Nuñez Perusquía

Directora de la FLL

Dr. Irineo Torres Pacheco

Director de Investigación y Postgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro. México
Noviembre 2011

Resumen

La concordancia de género gramatical en español se ha considerado como un marcador vulnerable en niños de edad escolar con trastorno del lenguaje (TL), cuya lengua predominante es el español. Entre los errores más comunes se puede observar la sustitución de las marcas de femenino por masculino en la concordancia entre artículos, clíticos, adjetivos y nombres. En este estudio se comparó un grupo de niños con TL con dos grupos de niños con desarrollo típico de lenguaje (DTL). Un total de 45 niños entre los 4 y los 8 años de edad fueron divididos en 3 grupos: 1) 15 niños con TL 2) 15 niños con DTL emparejados por edad con el grupo TL y 3) 15 niños con DTL emparejados por la Longitud Media de Emisión (LME) con el grupo TL. Todos los niños son monolingües, hispanohablantes y habitantes de Querétaro, México. Todos los datos que se presentan se obtuvieron de una investigación previa en la que se analizó la producción morfológica nominal (Auza, 2009). Los datos se obtuvieron mediante dos tareas de producción de lenguaje, la primera sobre repetición de oraciones y la segunda sobre el recuento de una historia. En ambas tareas se revisaron las frases en las que se establecía la concordancia de género entre nombres y determinantes (*-el oso duerme mucho, -los bigotes*), nombres y adjetivos (*-la gorra roja*), así como entre clíticos y la frase nominal que les precede (*-Ana puso la tarea para que los niños la copien, -posiblemente te pedirá un refresco y tendrás que sacar unas cajas de la alacena para poder encontrarlo*). Los resultados mostraron que, en ambas tareas, los niños de los tres grupos produjeron errores similares de concordancia de género en frases nominales y en el uso de clíticos de objeto directo, sin encontrar diferencias significativas entre los grupos de niños con y sin TL. Adicionalmente se encontró que estos errores fueron poco frecuentes en los tres grupos, lo que podría sugerir que el género gramatical del español no es un marcador que pueda ser utilizado para la identificación del TL, por lo menos en niños monolingües de habla hispana.

Palabras clave: Concordancia de género gramatical, Trastorno del Lenguaje, Adquisición del lenguaje, artículos, nombres, adjetivos, clíticos.



SECRETARÍA
ACADÉMICA

SUMMARY

Grammatical gender agreement in Spanish has been considered a vulnerable marker in school-aged children with language impairment (LI). Among the most common errors are the substitution of feminine markers for masculine markers, and vice versa, in articles, adjectives and nouns. In this study a group of children with LI was compared to two groups of children with typical language development (TLD). A total of 45 children between the ages of 4 and 8 were divided into 3 groups: 1) 15 children with LI, 2) 15 children with TLD from the same age group as LI and 3) 15 children with TLD with the same mean length of utterance (MLU) as the LI group. All the children are monolingual, Spanish-speakers and residents of the City of Queretaro, Mexico. All the data presented were obtained from previous research in which nominal morphological production was analyzed (Auza, 2009). The data were examined using two language production tasks, the first with sentence repetition and the second through the telling of a story. In both, there was a review of the phrases in which gender agreement was established between nouns and determiners (*-el oso duerme mucho, -los bigotes*), nouns and adjectives (*-la gorra roja*), as well as between clitics and the preceding nominal phrase (*-Ana puso la tarea para que los niños la copien, -posiblemente te pedirá un refresco y tendrás que sacar unas cajas de la alacena para poder encontrarlo*). Results showed that in both tasks the children from all three groups had similar errors in gender agreement in nominal phrases and in the use of object clitics. No significant differences were detected between the groups with and without LI. It was also found that these errors were not common in any of the groups, which may suggest that the grammatical gender in Spanish is not a marker that can be used to identify LI in monolingual Spanish-speaking children.

(Key words: Grammatical gender agreement, language impairment, language acquisition, determiner, noun, adjective, clitic)



SECRETARÍA
ACADÉMICA

Agradecimiento

A Ti que tienes en esta persona imperfecta Tu esperanza, porque me has levantado en los tropiezos y me has enseñado a aferrarme a lo que más amo.

Por Ti cobro ánimos y vuelvo a la batalla con la firme confianza de que nunca te apartarás de mí.

La fe que abrigo sólo Tú me la concedes, cuando duermo, cuando veo el nuevo sol, cuando me siento flaquear... Tus palabras iluminan mi sendero apartándome de la soledad.

El camino recorrido y el que me falta por andar no son fáciles pero de Tu mano ganaré la paz necesaria para seguir adelante hasta que no quede nada más por avanzar.

Dedico este gran esfuerzo a mi hermosa familia Jhonatan, Naomi y Erick por ser incondicionales aun cuando más falta les hice, gracias.

A mi mamá Martita por ayudarme a seguir adelante cuando los días eran largos y las noches no existían, por escucharme cuando nadie más se disponía a hacerlo.

A mi papá Melchor que ya no pudo acompañarme hasta el final de esta carrera de la que tanto se enorgullecía, pero pienso en él todos los días de mi vida.

A mi hermanito y su familia por alentarme siempre, por más ausente que me vieran.

A mi familia Bretón porque me sustituyó tantas veces con amor y sobre todo porque lo hizo mejor que yo.

A mis amigos por aguantarme mientras estudiaba y por hacer el tiempo más ameno.

A mi asesora Ale Auza por ayudarme cuando ya no tenía salida y hacerme ver el mundo más claro siempre con una enorme sonrisa. A mi comité Luisa, Donna, Karina y Paty que me comprendieron y apoyaron hasta terminar a pesar de no tener lo suficiente...

El Señor es mi pastor y nada me faltará... (S.23)

Índice

Introducción	9
Justificación	10
1. Concordancia de género gramatical en español	12
1.1 Concordancia de género en artículo y nombre	14
1.2 Concordancia de género entre el sustantivo y el adjetivo	15
1.3 Concordancia de género en clítico y frase nominal previa	17
2. Adquisición del género gramatical	18
2.1. Adquisición de concordancia de género en determinantes y nombres	20
2.2. Adquisición de concordancia de género en nombres y adjetivos	22
2.3 La adquisición de concordancia de género en clíticos	27
3. Trastorno del lenguaje (TL)	29
3.1. Definición del Trastorno del lenguaje (TL)	30
3.2 Criterios de identificación del TL	31
3.2.1 Criterios de exclusión	32
3.2.2 Criterios de inclusión	34
3.3 Características fenotípicas del TL	36

3.4. El procesamiento del lenguaje en niños con TL	37
4. Adquisición del género gramatical en niños con TL	44
4.1 Adquisición de concordancia de género en determinantes y nombres	44
4.2 Adquisición de concordancia de género en clíticos en referencia con la frase nominal previa	50
5. Objetivos, preguntas e hipótesis	53
6. Metodología	54
6.1 Selección de participantes	54
6.2. Instrumentos	58
6.3 Procedimiento	60
6.4. Análisis	61
7. Resultados	62
8. Conclusiones	66
Bibliografía	74
Anexo 1. Tarea de repetición de oraciones (Auza 2009)	84
Anexo 2. Tarea de recuento de historia	85

Índice de tablas

Tabla 1. Criterios de Trastorno del Lenguaje (Leonard, 2000. Pág. 10)	33
Tabla 2. Concentrado de grupos TL, Edad y LME (Auza, 2009)	57
Tabla 3. Concentrado de resultados de la Tarea de Repetición de Oraciones	62
Tabla 4. Concentrado de resultados de la Tarea de Recuento de Historia	64

Índice de anexos

Anexo 1. Tarea de repetición de oraciones (Auza 2009).....	84
Anexo 2. Tarea de recuento de historia	85

Introducción

En estudios realizados en diversas lenguas, el género gramatical se ha visto como un elemento vulnerable al tener una sustancia fonética y morfológica poco perceptible y fácilmente omisible. Por esta razón, se ha considerado como un marcador que identifica el trastorno del lenguaje (TL) en los niños hispanohablantes cuya lengua predominante es el español (Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2001).

El objetivo de este estudio es observar el uso de la concordancia de género que se da en diversas relaciones léxicas del español como en el caso de nombres con determinantes y con adjetivos, así como entre clíticos y la frase nominal previa, en tareas de repetición de oraciones y en el recuento de una historia.

En el capítulo uno se define la conceptualización del género gramatical del español y otras lenguas para diferenciar sus principales características, así como la función que tiene este marcador dentro de la lengua española.

En el capítulo dos se exponen algunos estudios sobre la adquisición del género gramatical en niños con desarrollo típico (DT) al hacer uso de adjetivos, nombres, determinantes y clíticos en diferentes lenguas, con el fin de observar y comparar las características que muestran en edades tempranas, similares a las de los niños participantes en este trabajo.

En el capítulo tres se realiza una breve descripción del TL, así como los criterios que se utilizaron en el estudio base para valorar el TL, haciendo referencia a los criterios de exclusión que descartan el TL y a los criterios de inclusión que, como su nombre lo indica, reúnen las características que componen el TL.

Ya que el TL es un fenómeno que continúa en estudio, también se menciona otro tipo de información que se considera para la elaboración de un diagnóstico. Tal es el caso de las características fenotípicas, observaciones de padres, maestros y especialistas, así como el aspecto cognoscitivo, que generalmente se encuentran comprometidos en el desarrollo de los niños. Igualmente, se describen algunos estudios referentes a la adquisición de la concordancia de género analizando la producción del niño con TL. Dichos estudios se encuentran organizados por elementos, en diferentes lenguas, con el fin de conocer las características y patrones de adquisición de género y así poder hacer un comparativo con los niños aquí estudiados.

En el capítulo cuatro se discuten algunas aportaciones sobre la adquisición del género gramatical de adjetivos, nombres, determinantes y clíticos en niños monolingües y bilingües con TL, en diferentes lenguas similares al español, tal es el caso del francés, el italiano, el portugués y en otras como el inglés.

En el capítulo cinco y seis se revisan las producciones de 45 niños entre los 4 y 8 años de edad en dos tareas (repetición de oraciones y recuento de historia) recopiladas en el estudio sobre el uso de artículos en niños con y sin TL de Auza (2009). Se analizará el uso de la concordancia de género y se compararán los resultados obtenidos con lo encontrado en otros trabajos.

Justificación

Aunque el género gramatical es un aspecto complejo, los niños con DT adquieren la marcación antes de los 2 años de edad (Lew-Williams y Fernald, 2007). Esto parece indicar que, a pesar de que el español es una lengua con gran variedad morfológica, su adquisición no representa mayor dificultad (Snyder, Senghas e Innman, 2001).

Sin embargo, se ha observado que los niños con TL presentan dificultades en aspectos gramaticales. Tal es el caso de la utilización de los marcadores de género, donde usualmente cometen errores de sustitución de la marca del femenino por la del masculino o viceversa. Cuando el elemento léxico acompañante expone un género diferente, los niños tienen dificultad para asignar el género gramatical a palabras que no tienen las terminaciones prototípicas (Anderson, 2005).

Por otro lado, cuando hay relación o contacto entre dos lenguas, el género gramatical es un elemento sensible y vulnerable para niños con TL, quienes muestran dificultades con el uso o asignación del género gramatical correcto dependiendo de la cantidad y la calidad de la exposición e influencia de una u otra lengua (Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2001, Restrepo, Morgan y Smyk, 2011).

Dentro de las dificultades en el aspecto gramatical, el marcador de género se podría considerar como un elemento vulnerable del TL. Pero también hay que considerar que la mayor parte de los estudios se han realizado en poblaciones monolingües inmersas en contextos que comparten una lengua con estructuras gramaticales distintas por lo que pudiera darse una influencia de una lengua a otra. Sería interesante observar qué es lo que sucede con niños monolingües que no tienen este contacto y que, al ser un elemento que se adquiere a temprana edad en la lengua hispana, no tendría que suponer un conflicto para los niños.

1. Concordancia de género gramatical en español

En el presente estudio se aborda la concordancia de género gramatical en estructuras tales como determinante y nombre, adjetivo y sustantivo, clítico y objeto. Por lo que en primer lugar se definirá lo que es la concordancia de género.

Por concordancia se entiende la relación entre dos o más palabras, ésta se basa en la repetición del contenido de un signo morfológico ubicado al final de cada una, aunque no necesariamente se represente con la misma expresión fonética. Por ejemplo: *Tuvo que aplicar su linda mano el trabajo agrícola* (Bosque, 1999). Existen casos en los que esta relación no es totalmente transparente debido a la arbitrariedad en español de los nombres, o a la asociación con algunas características de la palabra (categoría léxica, significado, características de su referente), como es el caso de las unidades léxicas independientes como *caballo/yegua*, *hombre/mujer*, *padre/madre*, o las casi homónimas como *libro/libra*, *suelo/suela*. El morfema de género sirve para identificar léxica y sintácticamente las palabras concordantes como artículo y adjetivo con sustantivo, pronombre con sustantivo, verbo con sustantivo y pronombre, como en el caso de *puerta cerrada*, *unos zapatos boleados* (Alarcos, 1999). El morfema debe diferenciarse del significado opuesto provocando un cambio en el morfema y por lo tanto en el significado de las demás palabras con las que se vincula. Generalmente debe existir cierta direccionalidad u orientación en la concordancia, es decir, que uno de los elementos en la frase debe predominar sobre los demás para establecer dicha relación. Por ejemplo, el adjetivo concuerda con el sustantivo y no en sentido contrario porque el sustantivo es quien predomina y determina los marcadores morfológicos del adjetivo. Cada palabra tendrá que variar en el morfema de concordancia para relacionarse con la más relevante en cuanto a su función sintáctica (Bosque, 1999).

En Corbett (2003), concordancia se define como la varianza sistemática entre una propiedad semántica o formal de un elemento con otro. Corbett llama al elemento que determina la concordancia *controlador* (*controller*), y el elemento cuya forma es determinada por la concordancia es llamado *objetivo* (*target*). Para definir con respecto a qué entidad se establece la concordancia considera los siguientes aspectos: las *características* (*features*), el ambiente sintáctico en que ocurre la concordancia *dominio* (*domain*), y a otros elementos que surgen imprevistamente les llama *condiciones* (*conditions*).

En el español, las palabras pueden clasificarse de acuerdo con la marcación de género gramatical. En la mayoría de los casos, el género gramatical (objeto de estudio en este trabajo) es arbitrario y distinto del género natural de los objetos. El término natural se refiere al sexo de la entidad (característica semántica), aunque en ocasiones pueda coincidir, es necesario establecer la diferencia que el género natural de un ente tiene que ver con la parte biológica de una entidad y es aplicable a seres vivos en cuanto a ser macho o hembra en caso de los animales, hombre o mujer en el caso de los humanos. En cambio, el género gramatical es una característica léxica variable; Otheguy y Stern (2000) sostienen que el estatus de un nombre de cualquier clase como masculino o femenino depende de la cultura local y de las necesidades comunicativas que determinarán el género. Los nombres en español tienen distintas terminaciones, /-o/ usualmente indica masculino y /-a/ generalmente femenino, como se muestra en los siguientes ejemplos: *perro, gato, niño / perra, gata, niña*. Sin embargo, no existe una correspondencia única, pues existen nombres en masculino terminados en /-a/ y otros nombres femeninos terminados en /-o/, por ejemplo *mano, flor*, así como hay otros elementos que no son tan claros en su definición de género, como los ejemplos de *coche* y *jardín*.

La concordancia de género se debe establecer en distintos elementos de la lengua para identificar el significado y la referencia en el discurso. Estas entidades pueden ser artículos definidos e indefinidos (*el, la, los, las/ un, una, unos, unas*), nombres, adjetivos (*blanco/a/as/os, áspero/a/as/os*), clíticos (*lo, la, los, las*), entre otros. Para que pueda darse la concordancia es necesario que al menos esté presente una unidad variable que concuerde con el morfema de género de otras palabras.

En los siguientes apartados se describe cómo es que se realiza la concordancia de género entre cada uno de los pares como artículo y nombre, nombre y adjetivo, clítico y nombre, etc.

1.1 Concordancia de género en artículo y nombre

El artículo se emplea para delimitar y definir la referencia de los sintagmas nominales, forma parte de la clase léxica de los determinantes en el español. Permite a los hablantes conectar la información sintáctica para interpretar la información del contexto o los enunciados (Alarcos, 1999).

Los artículos se dividen en definidos e indefinidos (*el, la, los, las/ un, una, unos, unas*), la información que poseen los marcadores de género y número sirven para recuperar la información cuando el sintagma nominal carece de estos rasgos o resulta difícil diferenciar su significado, como por ejemplo: *el martes/los martes, el astronauta/la astronauta*, o cuando se encuentran sustantivos homónimos con género diferente (*el orden/la orden*) (Bosque, 1999). Los artículos definidos o determinados son *el* y *los* en masculino, *la* y *las* en femenino y *lo* que se considera como neutral. Requieren de la presencia de otras palabras para apoyarse fonológicamente sin poderse separar para actuar o significar de manera aislada (Alarcos, 1999). Los artículos

indefinidos pueden ser átonos y tónicos dependiendo del contexto en que los utilice el hablante: *un, unos* para masculino y *una y unas* para femenino.

En el artículo puede observarse la flexión de género y número. Para el género se utiliza *el* refiriéndose al masculino singular y *la* para femenino singular; se emplea *los* y *las* para masculino y femenino plural, respectivamente. En algunas ocasiones la forma *el* funciona como variante de *la* ante sustantivos femeninos que comienzan con *-a* tónica como *el ala, el azúcar* debido a un arreglo o modificación fonológica. Pero si entre el artículo y el sustantivo se interpone otra unidad como un adjetivo, el artículo aparecerá en su forma habitual, por ejemplo *el acta/ la presente acta*; de igual manera, se recupera el género femenino cuando se pluraliza el nombre como *el agua/las aguas, el aula/las aulas* (Bosque, 1999, Alarcos, 1999).

El artículo puede ayudar a reconocer el género de los sustantivos cuando éstos no son transparentes o no tienen relación alguna con su referente como por ejemplo *el árbol, la calle, la noche, el coche*. (Alarcos, 1999).

1.2 Concordancia de género entre el sustantivo y el adjetivo

Además de describir el proceso de la concordancia de género, es importante reconocer que ésta es una marca necesaria en el español porque cumple con la función esencial de ayudar en la organización del discurso para su comprensión. Al asignarse el género gramatical a algunos elementos como los determinantes, se puede alterar el reconocimiento o el significado de una palabra o una frase. Bates, Devescovi, Hernández y Pizzamiglio (1996) explicaron que la velocidad y facilidad de reconocimiento de una palabra en francés se ve aumentada cuando se

brinda información y la precede un determinante correctamente marcado en género. Por el contrario, si el género del determinante no es lo suficientemente claro o no concuerda, el reconocimiento de la palabra se vuelve más difícil.

El sustantivo y el adjetivo deben concordar en género y número, tomando como referente principal la marca de femenino o masculino del sustantivo. Los adjetivos se añaden a otras palabras para darles una o varias propiedades definitorias (*la blusa amarilla/pequeña*), acontecimientos o situaciones espacio-temporales (*fue un viaje turbulento*) (Alarcos, 1999)

El sustantivo tiene un morfema de género; generalmente la distinción entre masculino y femenino es por oposición fonética de *-o* y *-a*, respectivamente (*gato / gata, jarro / jarra, muro / casa*). El significado léxico del sustantivo se puede determinar con uno u otro género, aunque en ocasiones no se puede identificar claramente cuál es el género (*mano, radio, dinamo*) y es con la ayuda de un artículo, determinante o adjetivo que se puede aclarar el género. En casos como *rey / reina, príncipe / princesa, abad / abadesa, poeta / poetisa, actor / actriz, emperador / emperatriz*, se agregan diferentes terminaciones para reconocer el masculino y el femenino. También se puede discernir el género gramatical mediante palabras completamente diferentes como *padre / madre, yerno / nuera, caballo / yegua*. (Alarcos, 1999)

El adjetivo es un clasificador que modifica directamente al nombre o sustantivo en propiedades físicas como color, forma, carácter, sonoridad, entre otros. Para concordar debe relacionarse estrictamente con el nombre en los morfemas que indican género y número. De igual manera que el artículo, el adjetivo puede aclarar el género del sustantivo debido a que también debe terminar en *-o* para masculino y en *-a* para femenino (Bosque, 1999), aunque existen algunas excepciones en la terminación de los adjetivos que no funcionan para saber cuál

es el género, tal es el caso de nombres ambiguos como algunos colores: *verde, azul, café* o cualidades como *grande, fuerte y veloz*.

Friederici y Jacobson (1999), desde una teoría modular, propusieron una visión interactiva en la que el género posee una entrada en el lexicón en la que se conecta de manera bidireccional con un *nodo* o módulo de género y activa el proceso de concordancia con las palabras existentes mediante la facilitación o inhibición de caracteres, interactuando con la información semántica para crear o generar la estructura correcta. Mediante esta visión se reconoce al género no sólo como una marca morfológica sino como un sistema fuerte de interrelaciones con otros elementos lingüísticos que interviene en la comprensión del lenguaje.

1.3 Concordancia de género en clítico y frase nominal previa

El español utiliza clíticos (*lo, la, los, las*) de objeto directo y clíticos de objeto indirecto, estos clíticos reemplazan a los nombres que tienen la función de objeto dentro de una frase, por ejemplo: *El señor lo compró*, en el que *lo* hace referencia a una entidad de género masculino como *auto, reloj*, etcétera. Si se dijera *el señor la compró*, se haría referencia a un objeto de género femenino como *casa o cartera*. Los clíticos son de estructura dependiente, es decir, que no pueden aparecer como único elemento de una frase porque ésta carecería de sentido. Requieren de un verbo conjugado para ubicarse en posición pre verbal, tal es el caso del siguiente ejemplo: *Isabel los vio antes de irse (los lentes)*. Si el verbo es no durativo, infinitivo o gerundio, entonces el clítico aparecerá en posición post verbal, como en el ejemplo: *Al verlos pudo reconocerlos*. Siempre harán referencia al nombre que se presentó anteriormente en una frase y concordarán en género y número para poder relacionarse con dicho nombre como en el

ejemplo: *Mi prima recibió las zapatillas que le enviaron para su boda, las esperó por varios días. El pequeño niño cayó por las escaleras, pero su perro lo protegió de la caída* (Alarcos 1999, Ortiz y Guijarro-Fuentes, 2007).

2. Adquisición del género gramatical

La adquisición de la concordancia del género se puede dar entre distintas categorías léxicas del español como nombres, artículos, adjetivos, pronombres, determinantes y clíticos. A continuación se revisan las aportaciones de distintos autores, quienes estudian el fenómeno en niños monolingües y bilingües, se ha organizado por edades.

Existen diferentes estudios sobre la adquisición del género gramatical (Pérez-Pereira, 1991, Smith, Nix, Davey, López-Ornat, y Messer, 2003, Mariscal, 2008). Estos estudios concuerdan sobre la edad en que es adquirido y el proceso que se desarrolla en los niños en etapas tempranas para asignar el género, utilizando diferentes estrategias según las edades en que se estudian. Por ejemplo, en francés y alemán se ha reportado que los niños de 2;2 a 2;6 años ya realizan la concordancia entre nombre y determinante, y clítico de objeto directo (Jordens, 1994, Kaiser, 1994). En italiano, los niños con edades de alrededor de 1; 10 años produjeron formas correspondientes o similares a los artículos o *fillers* y nombres (Lleó y Demuth, 1999). En el griego y el holandés se ha observado que la adquisición de la concordancia de género en determinantes y nombres se da antes de los 4 años, encontrándose presente en sus expresiones (Unsworth, Argyri, Cornips, Hulk, Sorace, y Tsimpli, 2010).

En español, Lew-Williams y Fernald (2007), expusieron que los pequeños de 2;8 a 3;5 años de edad reconocen la relación de género entre artículo y nombre sin dificultades aunque

parezca un aspecto difícil de adquirir, dadas las múltiples posibilidades de coexistencia y relación entre las palabras. Como se puede observar, las edades de adquisición del género gramatical se encuentran generalmente antes de los primeros cuatro años de vida. La mayoría de los estudios sobre estas lenguas reportaron procesos similares de adquisición entre los niños de las edades mencionadas al realizar las diferentes tareas, dando cuenta de las estrategias generales para relacionar y dar sentido a cada elemento e información que se percibe en la lengua.

Estas estrategias de identificación del género están relacionadas con las claves lingüísticas que los niños observan en su entorno, prestan atención a las características extralingüísticas, las marcas en las palabras, rasgos del referente como el sexo, por ejemplo: *hombre honesto*. También observan las claves morfofonológicas que corresponden a lo encontrado en el sufijo de la palabra como en *libro blanco*, *pañoleta hermosa* y las claves sintácticas observadas en el sufijo del determinante, adjetivo, etc., como en *el patín rojo*, *la nieve blanca* (Pérez-Pereira, 1991). De la frecuencia de uso del tipo de palabras que los niños utilicen, dependerá el que reconozcan la concordancia de género entre dos elementos o más (Smith, Nix, Davey, López-Ornat, y Messer, 2003).

Eddington (2002), mencionó que antes de los 4 años hay una sobre-extensión del uso de género masculino sobre el femenino en edad temprana (*el flor* por *la flor*), primero en artículos definidos y nombres, luego en artículos indefinidos con nombres y posteriormente entre adjetivos y nombres. Más adelante la concordancia entre estos elementos es regularmente correcta y sin errores. Pérez-Pereira (1999) coincidió con lo dicho anteriormente explicando que los niños (4;0 a 11;0 años) utilizan el género masculino sobre el femenino debido a que es el más frecuente en la lengua y, por consecuencia, el más fácil de aprender, por ello, cuando desconocen el género de alguna entidad, seleccionan generalmente el determinante en masculino.

Lew-Williams y Fernald (2007), propusieron, de manera similar, que los pequeños obtienen pistas importantes de las frases nominales compuestas de artículo y nombre para interpretar y explotar la información de los referentes que les presentan. A partir de las regularidades que se encuentran en la lengua, los niños comienzan a establecer patrones para identificar las palabras en cada frase y así es como determinan las relaciones correctas entre cada palabra. Según estos autores, al ser la concordancia de género un aspecto que se adquiere antes de los tres o cuatro años, no debería representar un problema significativo en edades posteriores.

2.1. Adquisición de concordancia de género en determinantes y nombres

Smith, Nix, Davey, López-Ornat y Messer (2003) realizaron una simulación por computadora del lenguaje producido por niños a partir del modelo conexionista que toma información fonológica, semántica y morfológica aportada por nombres inventados, con el objeto de generar la producción de un determinante que concordara en género con el nombre. Los autores trabajaron bajo el supuesto de que los niños prestan mayor atención a las pistas morfofonológicas presentes en los nombres que en la semántica natural cuando asignan género. Para formar la base de datos de su primera prueba tomaron las palabras más frecuentes de los datos Mariscal (1997) del estudio de la niña llamada María. Para la segunda prueba tomaron las palabras inventadas del estudio de Pérez-Pereira (1991).

En los resultados de la primera prueba encontraron que en las edades de 1;7 y 2;1 años los niños tuvieron apenas un mejor desempeño entre 1 y 3 percentiles de producciones de determinantes femeninos sobre masculinos, pero a los 2;4 y 2;7 años la producción de determinantes masculinos despuntó sobre el femenino hasta en 5 percentiles. El mayor

porcentaje de error ocurrió en la producción de determinantes irregulares femeninos, sobre todo en los ítemes *calle* y *leche*, la mayoría de las respuestas se dieron en masculino probablemente debido a que la terminación *-e* generalmente se atribuye al género masculino como en *el coche*, *el lente*, *el tapete*.

En la segunda prueba sobre nombres inventados encontraron que, los niños asignaron con mayor facilidad el género masculino a los nombres con terminación en *-o* y en *-e*, pero tuvieron mayor dificultad en la asignación de género femenino a palabras con terminación en *-a* y *-as*. También tienden a asignar género masculino a las palabras con terminación irregular incluso cuando se les presentan con determinante femenino, sean palabras conocidas o nuevas. Concluyeron que la adquisición de la concordancia de género de determinantes y adjetivos es entre los 2;0 y los 2;6 años. Así mismo atribuyeron la facilidad para asignar un género gramatical a la frecuencia con que éste es usado en la lengua, por lo que probablemente en español, el género masculino sea el más utilizado por los hablantes.

El estudio de Lew-Williams y Fernald (2007), se aplicó bajo la suposición de que, al escuchar una clave morfológica como la terminación de artículos, adjetivos o nombres, el hablante de español puede inferir el género que deben tener las demás palabras para que se logre la concordancia. Para ello, analizaron las producciones de 26 niños hispanohablantes de 34 a 42 meses de edad. Con la finalidad de corroborar que las frases fueran correctas con respecto al uso del género, se analizaron también las muestras de 26 adultos de 21 a 42 años de edad. Los niños eran inmigrantes en México con al menos un 85% de exposición al español. Los participantes tenían que responder dirigiendo la mirada hacia el elemento correcto (*eye-tracking* o rastreo de mirada). El estímulo fue a partir de frases terminadas con nombres de objetos familiares, de una base de datos por computadora. Se midió el tiempo de reacción con la video-grabación de las

miradas dirigidas tanto a la computadora que brindaba el estímulo como a la frase correcta y a la que mostraba el elemento distractor o falso. En los resultados encontraron que los niños dirigieron su mirada más rápidamente y con mayor facilidad hacia el objeto del que recibían información mediante el artículo con el género más transparente como “*Encuentra la pelota ¿La ves?, Encuentra el pájaro ¿Lo ves?, Encuentra el carro ¿Te gusta?* Concluyeron que los niños, al igual que los adultos, utilizaron la marcación de género en los artículos para establecer la referencia más rápidamente. Su conocimiento sobre la gramática de la lengua pudo emplearse para interpretar el sentido de una frase completa.

A través de estos estudios en edades tempranas es posible observar que ciertas estructuras gramaticales ya están adquiridas. Tal es el caso de la concordancia de género, lo cual constata un dominio temprano de la concordancia entre unas palabras con otras de distinta clase. En el siguiente apartado también se reconocen las estrategias seguidas por los niños durante la asignación de género y se disponen las edades en las que se observa dicho fenómeno.

2.2. Adquisición de concordancia de género en nombres y adjetivos

Con el fin de observar el tipo de claves o pistas que los niños consideran durante el reconocimiento de una palabra nueva y la asignación del género en la relación de adjetivos con nombres, Pérez-Pereira (1991) estudió la adquisición del género a través de una tarea experimental con 160 niños monolingües del español de 4;0 a 11;0 años de edad de clase media trabajadora.

Para provocar las respuestas se utilizaron 22 palabras inventadas creadas a partir de la combinación de los tres tipos de claves que los niños utilizan para determinar el género de una

palabra (morfofonológica, sintáctica y extralingüística). En las instrucciones se utilizaron artículos femeninos como *una pilín* o *una lodena*, masculinos como *un tantén* o *un pifar* y numerales no marcados en género como *dos palires* o *dos bolares* para lograr las combinaciones de las claves. Por ejemplo, se les presentaron las imágenes con color a cada niño utilizando frases como *Aquí hay un pifar*, *Este es el dibujo de un pifar*, después se les presentó la misma imagen pero con un color diferente con la siguiente consigna *Aquí hay otro dibujo, ¿qué piensas que es?* o *¿qué hay allí?*, *¿de qué color?* Para obtener mayor información por parte del participante, el investigador realizó alguna acción con la carta y preguntó *¿qué he hecho?*, *¿cuál?*, *¿qué pifar?*, *¿qué es?* Se usaron los adjetivos producidos por los niños como criterios para evaluar la asignación de género.

Pérez-Pereira encontró que los niños obtuvieron resultados similares sobre el uso correcto de la concordancia de género en cada reactivo. También observó que los niños tuvieron menor dificultad para inferir el género masculino al atribuirlo a las palabras desconocidas. Esto coincide con lo encontrado en Smith, Nix, Davey, López-Ornat, y Messer (2003). Este estudio se encontró que la mayoría de las palabras inventadas con terminación irregular tomaron el determinante masculino por la frecuencia que éste tiene en el habla de los niños y en la lengua en general.

En cuanto a los nombres con terminación irregular como *una pilín* o *una santilla*, sólo se observó un 3.6% de error en la concordancia en el rango de 4 a 5 años, en la que los niños produjeron frases como *Tapaste la linolo blaco* aun cuando se les brindó el determinante con la terminación en femenino. Pérez-Pereira señaló que la forma masculina es la no marcada para el español y, por lo tanto, se adquiere a edades más tempranas. Es posible que por esta razón haya existido una tendencia, desde las primeras edades, a atribuir el género masculino a las palabras

en español que son difícilmente reconocibles. Es decir, la forma masculina es la que se asigna con mayor frecuencia.

De acuerdo con lo encontrado por Pérez-Pereira (1991), los niños no prestaron atención al contraste animado vs inanimado, pues no se encontraron diferencias significativas en el uso de este criterio para asignar género. En edades de 4 a 5 años tomaron en cuenta la información morfofonológica para resolver sus dificultades en la asignación de género. En edades mayores consideraron de forma combinada la información sintáctica y la morfofonológica para establecer la relación de género, puesto que parece darles mayor claridad que la información extralingüística.

En cuanto a la adquisición y uso de determinante, nombre y adjetivo, Mariscal (2008) realizó un estudio en el que se seleccionaron cuatro niños (dos niños y dos niñas) de 1;10 a 2;01 años con desarrollo típico y con madres monolingües del español. Realizaron grabaciones de la interacción en juego libre. Mariscal observó la presencia de un patrón de adquisición. Durante las primeras fases encontró numerosas omisiones de determinantes, elementos vocálicos antes de los nombres y diferentes formas parecidas a los determinantes o *fillers* con nombres que se observaban en contextos específicos y formas no analizables similares a adjetivos. En etapas posteriores se observó escasez en la variabilidad de adjetivos, así como la producción de diferentes tipos de determinantes con pocos errores en la marcación morfológica del género en adjetivos. La producción de algunos adjetivos se obtuvo exclusivamente con la presencia de nombres específicos (*agua fría* para rutinas de baño).

De acuerdo con lo observado en el estudio, los errores afectaron a los nombres regulares o prototípicos por su terminación de género masculino o femenino. Es el caso de *pelota roja*, nombre que termina con *-a*, marcador prototípico del género femenino. Un error de

concordancia observado fue / **pelota amarillo* donde no hay concordancia entre las dos terminaciones *-a* de femenino y *-o* de masculino. Además, estos errores de concordancia también se observaron en nombres no regulares o no prototípicos en la terminación como *flor roja*, cambiándose por *flor rojo* o *mano roja* por *mano rojo*. En las últimas etapas, cerca de los 2 años, se redujo la omisión de los determinantes, y los errores de concordancia con el adjetivo se presentaron únicamente con nombres poco frecuentes o irregulares.

Mariscal (2008) concluye de forma similar que Pérez-Pereira (1999) con respecto a que los niños consideran e integran diferentes claves lingüísticas para establecer las relaciones y regularidades en los elementos de la lengua.

Kuchenbrandt (2005) desarrolló un estudio comparativo que abordó el tema de la adquisición de la concordancia de género en habla espontánea de 3 niños bilingües con madres que hablaban español y padres que hablaban alemán, en conjunto con un grupo de 3 niños monolingües del español, en la etapa de una palabra e inicios de dos palabras. Los datos de los niños bilingües se obtuvieron de dos proyectos de adquisición de primera lengua (Lleó, 2002). Los datos de los niños monolingües se tomaron del proyecto BIDS/PAIDUS. Ordenó las edades en cuatro etapas: la etapa 1 correspondió de 1; 2 a 1; 6, 30. La etapa 2 comprendía las edades de 1; 7 a 1; 9, 30. La etapa 3 de 1; 10 a 2; 0, 30 años. La etapa 4 de los 2; 1 a los 2; 3, 30 años de edad. Su hipótesis consistió en que los niños monolingües no tendrían ningún problema para la adquisición del género en español ya que es un fenómeno transparente en su marcación. El alemán tiene un género menos transparente, lo que puede causar un ligero retraso en la marcación y concordancia de género en el caso de los niños bilingües, comparado con los niños monolingües. Por lo tanto, los niños bilingües producirían un mayor número de errores con respecto a la producción de nombres y la concordancia de género en el uso de artículos y

adjetivos. En cuanto a los resultados concernientes a la concordancia de género, durante la primera y segunda etapa de 1; 2 a 1; 9 años, las palabras que produjeron los niños fueron de una o dos sílabas como *pez* o *casa* más que polisilábicas como *pelota* o *mariposa*, que combinaron con adjetivos y formas similares a determinantes o *fillers* como *e pez* (*el pez*) y *a casa* (*la casa*).

En la tercera etapa de 1; 10 a 2; 0 años, los niños bilingües produjeron más variedad de nombres pero sin establecer concordancia con ningún otro elemento, a diferencia de los niños monolingües que tuvieron menos variedad de palabras pero las combinaron con mayor número de *fillers* y adjetivos. De los 2; 1 a 2; 3 años, que corresponde a la cuarta etapa, los niños bilingües apenas comenzaron a producir *fillers* en concordancia con nombres, mientras que los niños monolingües ya produjeron combinaciones de artículos con nombres. La producción de *fillers* en niños monolingües tuvo preferencia hacia las vocales /a, e, o, u/ que consistieron en el uso de nombres femeninos en el caso de /a/ y nombres masculinos en el caso de /e, o, u/ desde la edad de 1; 6 años. Por ejemplo: *a-mano* para *la mano*, *e-chabu* para *el champú*, *i-tente* para *el diente*. Los bilingües produjeron mayor número de errores, así como menos producción de proto artículos. En cuanto a la concordancia entre artículo-adjetivo, se observó un desempeño similar en los dos grupos, con escasa presencia de errores, debido a que los adjetivos no son tan claros o transparentes en género como en el caso de *verde* o *azul*.

La autora concluyó que el desarrollo de niños bilingües es similar al de los niños monolingües. Únicamente muestran una ligera diferencia en la producción y uso de proto artículos o *fillers*. El desarrollo léxico es parecido tanto en el valor de longitud media de emisión como en el tipo de palabras usadas por ambos grupos de niños. Aunque los dos grupos tuvieron diferencias, éstas no son significativas entre grupos. Todo esto indica que la adquisición tanto de los niños bilingües como monolingües suele ser similar.

2.3 La adquisición de concordancia de género en clíticos

Aguado (1998) expone un estudio con una niña desde la edad 1;6 hasta 2;6 años, y un niño desde los 1; 8 hasta 2; 1 años. Los dos eran monolingües del español y vivían en Madrid. Realizó grabaciones y transcripciones de los niños con sus madres. En sus resultados pudo observar que de los 1;7 a 1;8 años los niños comenzaron a producir verbos con clíticos. Para los 2 años la niña empleó 136 casos de verbos que requerían de pronombre clítico. El niño produjo un total de 22 formas verbales que requerían clítico. Ambos sin dificultades en el uso de la concordancia, por lo que concluyó que el pronombre clítico es adquirido a edades muy tempranas.

Por su parte, Eisenchlas (2003) afirmó que para el uso correcto de los clíticos es necesario conocer las relaciones temáticas entre el verbo y los objetos para establecer con qué determinantes (con terminación en masculino o femenino, singular o plural) se realizará la referencia. Mediante una tarea de repetición de oraciones con 71 niños de habla hispana que radicaban en Buenos Aires, Argentina, formó 7 grupos de edades 3;0-3;6, 3;7-4;0, 4;1-4;6, 4;8-5;0, 5;2-5;6, 5;7-6;0, 6;1-6;4. La tarea consistió en la producción de 8 oraciones simples de 8 o 9 palabras de longitud. Incluyeron verbos modales con un complemento en infinitivo y con determinantes en diferente posición del verbo. Como por ejemplo: Clítico de Objeto Directo (OD) preverbal: *La linda sirenita **la** quiere invitar esta noche.* Clítico de Objeto Indirecto (OI) preverbal: *Aladín **le** puede contar un secreto esta tarde.* Clítico de OD postverbal: *Después de*

jugar Mickey puede verlo en el parque Clítico de OI postverbal: Por la tarde Aladín quiere darme un caramelo.

La autora menciona que la tarea de repetición de oraciones no sólo implica que el participante copie pasivamente una oración o estímulo, sino que involucra un proceso en el que interviene su capacidad de memoria. Si a los niños se les pide que repitan una frase que está por encima de su capacidad de memoria a corto plazo, tenderán a modificarla o alterarla de acuerdo al conocimiento de su sistema gramatical.

En el análisis de los resultados, Eisenclas (2003) encontró que para los niños fue más sencillo producir las oraciones con clíticos preverbales. Cambiaron frases como *La princesa Jazmín puede verlo esta noche* por *La princesa Jazmín lo puede ver esta noche*. Se encontraron pocos casos de omisión y no se registraron casos de errores de concordancia de género, lo que significa que alrededor de los 3 años los niños ya poseen o dominan las categorías gramaticales de su lengua, distinguen las implicaciones sintácticas de pronombres y clíticos, pero no siempre pueden ligarlos con las formas correspondientes. Hacia los 4 años de edad ya dominan y utilizan los clíticos de forma similar a los adultos de su misma lengua.

En otro estudio realizado por Babyonyshev y Marin (2006) con 25 niños monolingües del rumano lengua romance, de 2; 0 a 3; 10 años de edad, sobre la adquisición de pronombres clíticos de objeto directo (OD) y de objeto indirecto (OI), analizaron la concordancia de género mediante producciones espontáneas durante el juego. La tarea consistió en la elicitación de respuestas a partir de una historia, en las que utilizaron títeres e hicieron preguntas sobre diferentes acciones.

Reportaron que en el uso de clíticos de OD a la edad de dos años, los niños tendían a utilizar el 46% de clíticos en femenino sobre un 25% en masculino sin dificultades. A los tres

años ya no observaron una preferencia por el uso de un género específico. Atribuyeron los problemas de uso de clíticos de objeto que encontraron en la edad de dos años a que los niños todavía no producían una frase con la suficiente longitud para utilizar los clíticos. Concluyeron que los niños no presentaron problemas con la adquisición de los clíticos, por lo tanto, es un fenómeno de temprana aparición en esta lengua.

Como se puede observar, el desarrollo de la concordancia de género en diferentes tipos de palabras se realiza desde edades tempranas, a partir del primer año de vida y con prácticamente pocos inconvenientes; esto sucede con niños que tienen un desarrollo típico, sin complicaciones o sospechas de dificultades de lenguaje. Pero también es necesario describir qué sucede con los niños que muestran características diferentes en el desarrollo. Tal es el caso del presente estudio, donde los niños con TL presentan dificultades en la adquisición de algunos componentes de la lengua, como lo mencionan Restrepo y Gutiérrez-Clellen (2001).

3. Trastorno del Lenguaje (TL)

Para comprender la adquisición de la concordancia de género en los niños con TL, es importante analizar las características del trastorno y reconocer sus implicaciones en el proceso de asignación de la marca de género en diferentes contextos. En este apartado se presentan estudios (Bedore y Leonard, 2005; Anderson y Souto, 2005; Anderson, 2001 y Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2001) que dan muestra del proceso de adquisición que presentan los niños con TL, con la finalidad de enmarcar el grupo de niños que se analiza en este trabajo. Se aborda la adquisición de la concordancia de género entre los diferentes tipos de palabras que se han venido mencionando, con niños bilingües y monolingües en varias tareas. Pero antes de abordar este tema conviene hacer una revisión de las definiciones más frecuentes sobre el TL.

3.1. Definición del Trastorno del lenguaje (TL)

Dentro de las dificultades que se presentan durante el desarrollo del lenguaje se encuentra el trastorno específico del lenguaje (TL) o *Specific Language Impairment (SLI)* por sus siglas en inglés. Implica no sólo un retraso o lentitud en el aprendizaje del lenguaje, sino un patrón diferente de desarrollo. Se caracteriza por tener una o varias áreas afectadas, principalmente el área gramatical.

En lo referente al trastorno se ha encontrado que además del lenguaje, existen otras funciones cognoscitivas que también se alteran, como la interpretación y uso de ciertos elementos pragmáticos que sirven para la interacción, de ahí que los niños con TL pueden mostrar serias limitaciones comunicativas (Leonard, 2000). Además de que es un fenómeno que se sigue definiendo, en este trabajo se continuará utilizando el término Trastorno del Lenguaje en lugar de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) teniendo en cuenta que el término puede cambiar de acuerdo al avance en las investigaciones.

Kahmi (1998) enuncia que la generalidad del término ha causado confusiones para la categorización, la inclusión, exclusión y atención de los niños con TL. La palabra *específico* refiere a un trastorno que afecta únicamente al lenguaje, por lo tanto no perjudica otro tipo de función cognoscitiva. Sin embargo, a lo largo de distintas investigaciones se han establecido una serie de características que no necesariamente pertenecen al campo lingüístico, como es la memoria, la atención y la percepción (Kohnert y Windsor, 2004). Miller, Kail, Leonard y Tomblin (2001) también sostienen que las dificultades del lenguaje tienen que ver más con funciones cognitivas que con el conocimiento del mismo. Con el propósito de brindar una mejor

explicación del trastorno, se han desarrollado una serie de criterios y características que describen las áreas a considerar para identificar el trastorno del lenguaje.

De acuerdo con lo revisado por Bishop (2004), se muestran subtipos de TL, sustentados en las características lingüísticas de los individuos. El tipo gramatical es el más reconocido y es el que interesa al presente trabajo. Consta de una serie de dificultades gramaticales en el área expresiva, pueden aunarse dificultades léxico-semánticas y de habilidades no verbales, por ejemplo, concordancia entre diferentes palabras con contenido semántico como la frase nominal, el uso de clíticos de objeto directo y el tiempo verbal (Anderson, 2007). Dentro del segundo subtipo de TL se definen los problemas receptivos del lenguaje que están vinculados con la comprensión. Finalmente, el tercer subtipo se caracteriza por dificultades en el habla o fonológicas. Finalmente, el cuarto subtipo causa limitaciones en el área pragmática y de uso del lenguaje para conocer, interpretar y expresar efectivamente los mensajes comunicativos.

3.2 Criterios de identificación del TL

Los criterios de identificación comprenden todos aquellos aspectos que apoyan en la detección eficaz de cualquier diagnóstico. Por un lado, existen los criterios de exclusión que tienen como principal objetivo establecer los factores que no se incluyen en las características propias del trastorno, por lo tanto, pueden descartar la participación de una persona en el grupo que se estudiará. Por otro lado, se encuentran los criterios de inclusión que, como su nombre lo indica, incluyen todos los elementos y características que se deben observar en un trastorno o diagnóstico para ser considerado como tal. Entonces, al encontrar estos criterios en el participante, se le podrá o no considerar dentro del grupo de estudio. También se consideran

otros factores como las observaciones de los involucrados en la atención de los niños, tal es el caso de especialistas, maestros, padres; y las características cognitivas como el procesamiento de la información.

En los siguientes apartados se enuncian los criterios que se consideraron para la formación de los grupos.

3.2.1 Criterios de exclusión

El criterio de exclusión considera las características en las que los niños tienen alteraciones que comprometen el desarrollo de otras áreas que están o no asociadas con el lenguaje (Leonard, 2000).

- *Deficiencia mental.* Se refiere a obtener una calificación por debajo de 85 en una prueba psicométrica que mide el coeficiente intelectual.
- *Trastornos motores o sensoriales.* Los niños no deben presentar ninguna alteración motora, ya sea de naturaleza neurológica o anatómica que impida la producción del lenguaje.
- *Pérdida auditiva.* Se deben descartar los problemas audiológicos de cualquier índole como son los causados por infecciones frecuentes del oído medio (otitis media) o sensoriales. En una prueba audiométrica de barrido en tonos puros se deben percibir tonos de 20 y 30 decibeles, en frecuencias de 1000, 2000, 4000 Hz. Y entre 25 y 35 dB en la frecuencia de 500 Hz

- *Daño cerebral o alguna disfunción neurológica.* Los niños no deben presentar trastornos neurológicos que alteren la transmisión de información, ya sea a nivel comprensivo o expresivo.
- *Problemas emocionales o psicológicos, factores socio-culturales o ambientales de deprivación.* En este contexto los problemas emocionales o psicológicos se presentan como consecuencia de la situación socio-cultural donde se desarrollan los niños. Éstos no deben ser causa de las alteraciones del lenguaje que se presenten, aunque algunos niños con TL presentan timidez y dificultad para relacionarse con otros por la falta de claridad en su lenguaje.
- *Anomalía en la estructura oral.* En la que la producción del lenguaje se vea afectada por alteraciones anatómicas de la cavidad oral, como en los casos de labio y paladar hendido, frenillo o macroglosia (Leonard, 2000)

Leonard (2000) elaboró una tabla que, de manera sencilla, encuadra los criterios antes mencionados:

Tabla 1. Criterios de Trastorno del Lenguaje (Leonard, 2000. Pág. 10)

Factor	Criterio
Habilidad de lenguaje	Puntuación en pruebas de -1.25 de desviación estándar o menos. En riesgo de devaluación social.
Coefficiente no verbal	Rendimiento CI de 85 o más.
Audición	Pasar la revisión de los niveles convencionales.
Otitis media con derrame	No haber tenido episodios recientes.
Alteración neurológica	Ausencia de anomalías.
Estructura oral	Ausencia de anomalías.
Función oral motora	Pasar la prueba de reactivos apropiados al desarrollo.
Interacción psicológica y social	Ausencia de síntomas de deterioro de la interacción social recíproca o restricción de actividades.

Estos criterios establecen lo que no deben presentar los niños para obtener un diagnóstico de TL. Se deben conocer los criterios de inclusión que indican las características que SÍ deben tener los niños para ubicarse dentro del TL.

3.2.2 Criterios de inclusión

Como su nombre lo indica, un criterio de inclusión es aquel que va a permitir incluir las características del lenguaje que manifiesta un niño en la definición de TL. (Leonard, 2000)

- *Edad.* Este criterio es importante en la definición del trastorno. Implica que los niños deben ubicarse en edades entre 3;0 a 5;0 años. Anterior a los tres años los niños con poco y/o pobre combinación de vocabulario sólo están en riesgo de presentar dificultades de lenguaje o algún trastorno. En el caso de los niños mayores de cinco años es indispensable contar con una buena historia clínica, escolar y familiar (Restrepo, 1998), criterios que también han sido considerados como un punto adicional para determinar si se trata de TL o de algún otro problema.
- *Desviación estándar en pruebas con normas.* Es indispensable contar con diferentes pruebas estandarizadas que den cuenta del nivel y tipo de problemas que presentan los niños con TL. Para que el diagnóstico sea confiable debe realizarse más de una prueba, pues cada una establece la forma en que se determinará un trastorno. Los estudios deben ser adecuados para el niño evaluado, tanto en lengua como en rango de edad y grupo de desarrollo típico con el que es comparado. Para que se ubique dentro de un problema de lenguaje, los instrumentos deben detectar un retraso de al menos seis meses en contraste

con otros niños de la misma edad. En cuanto a las pruebas estandarizadas, los niños que se posicionan en un rango entre 1 y 2 desviaciones estándar por debajo de la media, o un nivel inferior al percentil 10, pueden tener una dificultad en el lenguaje.

- *Coeficiente intelectual.* Comprende la evaluación del nivel intelectual de los niños. Éste tiene que ubicarse por lo menos en 85, correspondiente a un nivel medio-alto de inteligencia. Aunque no todos los estudios sobre el TL utilizan la misma puntuación, se puede considerar un corte de 75 para incluir el error estándar de las pruebas. Lo importante es no observar, mediante el resultado de la prueba, un retraso mental en el trastorno del lenguaje. Para el caso de los niños hispanohablantes se ha utilizado un puntaje de 77 a 85, pero se debe considerar que una puntuación inferior puede disminuir la posibilidad de desarrollar algunas tareas (Plante y Swisher, 1994).
- *Grupo cultural.* Los niños deben ser comparados con grupos de sus mismas características, dado que pueden cometerse errores en la estimación del rendimiento del lenguaje. Los grupos minoritarios tienen mayor riesgo de presentar TL. En el criterio anterior se habló sobre las pruebas y la importancia de que sean adecuadas para el niño evaluado, pues tienen que poseer validez cultural para evitar que los resultados sean sesgados y no expresen el verdadero nivel del niño.

Otro aspecto relevante sobre la detección del TL, además de las pruebas estandarizadas, es que se deben incluir pruebas cualitativas de lenguaje natural. Estas pruebas pueden ser espontáneas o semi-espontáneas (narración, interacción, recuento de historias o repetición). Con ellas se puede observar una medida muy útil como es la Longitud Media de Emisión (LME) que ayuda a determinar el nivel del lenguaje del niño. También se puede utilizar para analizar el nivel

de agramaticalidad de las producciones, características sistemáticas en los niños con TL (Leonard, 2000; Gutiérrez-Clellen, Restrepo, Bedore, Peña y Anderson, 2002; Restrepo, 1998)

3.3 Características fenotípicas del TL

Para la obtención de un diagnóstico seguro y apropiado, además de la aplicación de diferentes pruebas es necesario considerar todas aquellas conductas y/o características que los padres y otras personas que participan en la educación de los niños consideran como fuera de lo regularmente visto en niños de edades similares. Es por ello que también deben incluirse, además de los criterios anteriormente descritos, las características lingüísticas del niño evaluado, como por ejemplo, las observaciones iniciales sobre el tipo de comunicación que el niño establece con su interlocutor: si él comprende pero es difícil que los demás le entiendan; si posee un escaso vocabulario; el tipo y la longitud de frases que produce, o si omite algunas palabras o partes de ellas; la coherencia de sus ideas en relación con el contexto o con lo que pretende expresar. Asimismo, se toma en cuenta la opinión de expertos clínicos que confirmen las sospechas generadas sobre el problema. Aunque estas observaciones pueden semejarse a las vistas en niños con otros problemas de lenguaje, es importante recabar información que complemente el historial del niño (Auza, 2009).

Leonard (2000) realiza una comparación entre diferentes lenguas como el italiano, inglés, español, francés, hebreo y alemán. Su trabajo da cuenta de las generalidades que se pueden observar en el lenguaje de niños con TL. En su mayoría, los niños muestran dificultades en la comprensión y un uso limitado de palabras con función gramatical como clíticos y artículos, con errores de omisión y sustitución; también mostraron un bajo rendimiento en el uso y

concordancia del tiempo verbal (inglés y hebreo). En español no se observaron dificultades con el aspecto verbal, pero sí en estructuras con clíticos y artículos, según lo analizado por Leonard (2000). Es común que existan errores de sustitución dado que pueden ser elementos necesarios u obligatorios en las construcciones.

Aun teniendo la evidencia sobre las características de la lengua con respecto al TL, se reconoce que la dificultad de un individuo a otro varía y se manifiesta de diferentes maneras de acuerdo a distintas situaciones, por lo que es necesario continuar indagando sobre el tema en distintas poblaciones (Auza, 2009).

Además de los problemas gramaticales y morfológicos, los niños con TL presentan dificultades a nivel cognoscitivo, procesan la información más lentamente que los niños con DT de su edad. Miller, Kail, Leonard y Tomblin (2001) hacen referencia a dichas alteraciones. Muestran cómo los niños con TL requieren de mayor tiempo para responder a una serie de tareas con distintos tipos de exigencia cognitiva. En otras investigaciones se reconocen alteraciones en el funcionamiento sináptico que limita la transmisión de la información eléctrica del cerebro (Kohnert y Windsor, 2004).

En seguida, se describen con mayor detalle las características y las alteraciones del procesamiento de los niños con TL.

3.4. El procesamiento del lenguaje en niños con TL

En este trabajo se utilizaron dos tareas que implican un esfuerzo distinto en las respuestas que los niños tienen que dar. Existen algunas tareas que son difíciles para los niños con TL debido a que implican la percepción y análisis de información con distintos grados de

complejidad y rapidez. Este análisis o procesamiento requiere de habilidades no sólo lingüísticas sino también cognoscitivas para ser realizadas con éxito. Por lo tanto, los niños con TL tendrán limitaciones para responderlas, debido a que estas habilidades se ven afectadas.

La palabra procesamiento hace referencia a la manera en que se manipula la información en el cerebro y no al contenido específicamente lingüístico. Implica procesos cognoscitivos como la memoria y la atención. En los niños con TL se pueden observar dificultades con respecto a la memoria a corto plazo y demora en tiempo de respuesta a los estímulos, lo que provoca respuestas más lentas que las de niños de su edad con DT.

Miller, Kail, Leonard y Tomblin (2001) realizaron un estudio para analizar la velocidad con que los niños con TL responden a diferentes tipos de tareas: tareas lingüísticas que requieren análisis fonológico, semántico o gramatical, y tareas no-lingüísticas que demandan únicamente respuestas motoras o habilidades viso-espaciales. Seleccionaron a 77 niños entre 8 y 9 años de edad, angloparlantes de clase media, divididos en 3 grupos: un primer grupo de 29 niños con desarrollo típico o NLD (*Normally Developing*) por sus siglas en inglés; el segundo grupo de 29 niños con trastorno de lenguaje o SLI y el tercer grupo de 19 niños sin trastorno de lenguaje o NLI (*Nonspecific Language Impairment*).

Para la sección no-lingüística se presentaron dos tipos de tareas, cada una con dos sub-tipos de tareas. Una era motora, donde tenían que tocar una o dos teclas lo más rápido posible por 5 segundos (*al aparecer "start" y "stop"*) y después siguiendo varias condiciones (*después del sonido, con el dedo índice, entre otras*). La segunda tarea contemplaba el conocimiento no-verbal, donde tuvieron que pulsar una tecla marcada por un punto de color lo más rápido posible, en respuesta de una señal visual (*Tarea "búsqueda visual" de objetivos presentes y ausentes*).

“Rotación mental” o emparejar objetos similares). Esta última tarea implicaba mayor análisis cognoscitivo que la primera, pero no requería prestar atención a los componentes lingüísticos.

Para la sección lingüística se designaron tres tipos de tareas y, al igual que en la sección no-lingüística, cada una contó con dos subtipos de tareas. La primera tarea era léxica, en la que los niños tuvieron que acceder a significados de palabras en nombramiento y emparejamiento de imágenes. La otra tarea era gramatical, donde los niños tenían que responder si la imagen coincidía con la estructura sintáctica escuchada (*la niña está persiguiendo al gato- imagen correspondiente*), o si ésta era correcta o incorrecta gramaticalmente (**todos nuestros perros es de color blanco; dos de estos vehículos son totalmente nuevos*). La tercera tarea era fonológica, la cual involucró hacer juicios sobre los sonidos del habla. Si una palabra rimaba o no (*shirt-dirt*), o si una palabra comenzaba con el mismo sonido o consonante que otra (*clock-clown*).

En sus resultados pudieron encontrar que los tres grupos, SLI, NLI y NLD, obtuvieron un porcentaje de respuestas similar en la tarea de juicio gramatical, por lo que no la incluyeron en sus análisis. Así, se podría considerar como un área no problemática para los niños con TL. En todos los resultados de las tareas, los niños del grupo SLI o TL obtuvieron entre un 14% y 21% por debajo del tiempo de respuesta que los niños del grupo NLD o DT. Se vio menos afectada el área motora y léxica. Analizaron también las muestras entre los grupos e identificaron que algunos niños del grupo SLI presentaban mejor desempeño que otros, dependiendo del coeficiente intelectual que habían obtenido en pruebas iniciales. Esto les condujo a expresar que existen diferencias individuales incluso en los niños con el mismo trastorno.

Miller, Kail, Leonard y Tomblin (2001) concluyeron que la lentitud generalizada no conduce propiamente a problemas de lenguaje, sino que los factores que producen esta demora de respuesta están más relacionados a funciones cognitivas que a lingüísticas. Esta afirmación

puede constatarse cuando se observa la entrada de los estímulos en un contexto natural. Los niños con TL no pueden controlar la velocidad para percibir dichos estímulos por lo que tendrán dificultades al analizar o procesar toda la información y responder correctamente.

Conti-Ramsden, Botting y Faragher (2001) señalan, de manera similar, que la dificultad con la memoria a corto plazo y las limitaciones generalizadas en la capacidad de procesamiento podrían considerarse como indicadores relacionados con el TL. Estudiaron los marcadores que podrían servir para identificar el TL mediante distintas tareas. Seleccionaron un grupo de 242 niños angloparlantes con TL de 11 años de edad, que fueron evaluados desde los 7 años, y otro grupo de 100 niños con DT de aproximadamente 10;9 años.

Las tareas se agruparon en marcación y conocimiento no verbal. Para las tareas de marcación utilizaron tareas de “Tiempo pasado” que consistieron en evaluar el uso gramatical de 52 verbos en la forma de tiempo pasado presentados en imágenes. El evaluador leía una frase que los niños tenían que completar (*Este niño está caminando. Camina todos los días. Ayer_____ (caminó)*). En la tarea de “tercera persona de singular” se evaluó el uso de los verbos concordado con la forma de la tercera persona del singular *él/ella*. Les mostraron a los niños 15 fotografías de personas trabajando y se continuó con el mismo procedimiento de la tarea anterior. El evaluador leía la frase para que el niño la completara (*Los marineros navegan, éste es un marinero, por lo que todos los días_____ (él) navega*). En la tarea de “Recuento de oraciones” se les leyó una frase y se les pidió que la repitieran. Las frases cambiaron de longitud y complejidad sintáctica. La última tarea de este grupo, llamada “Repetición de no palabras o palabras inventadas”, consistió en que el evaluador nombraba una palabra inventada sin repetirla, cubriéndose los labios con una pantalla de papel. Se le pidió al niño que repitiera la palabra exactamente igual (*barrazon*).

Para las tareas de conocimiento no verbal se utilizaron las sub pruebas del bloque “*Design and Picture Completion*” de la prueba *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC-III, Wechsler, 1992) que evalúa el nivel de inteligencia o IC. También se consideró la batería de pruebas aplicadas para conocer la comprensión y expresión de vocabulario, comprensión sintáctica, asociación y fluidez de palabras. *Expressive Vocabulary Test* (EVT; Williams, 1997); *British Picture Vocabulary Scale* (BPVS-II; Dunn, Dunn, Whetton, & Burley, 1998); *Test for Reception of Grammar* (TROG; Bishop, 1982); *CELF-Word Associations* (Semel et al., 1994).

En estas pruebas encontraron que las tareas de repetición de palabras inventadas y de repetición de frases causan grandes dificultades en los niños con TL, por lo que puede considerárselas como marcadores característicos del trastorno. Los autores argumentan que este tipo de tareas requiere del uso de la memoria a corto plazo provocando deficiencias en la capacidad de almacenamiento fonológico, debido probablemente a la complejidad de la articulación de ciertas palabras, y a la rapidez de la emisión/percepción del habla. Los autores mencionan que la tarea de repetición de frases no sólo involucra la capacidad de memoria, sino también comprende el conocimiento que se tiene de la lengua.

En Conti-Ramsden (2003) se utilizaron otro tipo de tareas que implican el procesamiento de la información y que también provocan dificultades en el desempeño de los niños con TL. Formó dos grupos de 32 niños cada uno, el primer grupo se integró de niños con TL de 4; 3 a 5; 8 años de edad. El segundo grupo control se formó de niños con DT de 4; 3 a 5; 6 años. Todos ellos monolingües del inglés y residentes en Inglaterra. Las tareas comprendieron marcación “formas de tiempo pasado” que consistió en mostrarles a los niños 30 imágenes en blanco y negro con verbos regulares e irregulares y enunciando consignas como *La niña da a su padre el*

beso de las buenas noches. Ella lo besa cada noche antes de irse a la cama. Anoche ella lo _____ (besó). Otro subtipo de tareas fue “Nombres plurales”, que consistió en mostrarles a los niños una serie de 32 imágenes en blanco y negro referentes a nombres con terminación regular e irregular para marcar plural (-s, -z y -iz) con consignas como *Mira, aquí hay una flor, pero acá hay dos _____ (flores).*

La tarea de “repetición de palabras inventadas o no palabras” se presentó con 40 palabras de diferente número de composición silábica (1-5 sílabas). Se le pidió a los niños que repitieran la palabra que el evaluador produjo cubriéndose la boca. La tarea “recuento de dígitos” consistió en presentarles una serie de dígitos, comenzando por una longitud de dos números, por ejemplo 3-5, hasta llegar a 9 dígitos. Los niños tenían que repetir la secuencia como les fue indicado.

En sus resultados logró observar que los niños del grupo TL tuvieron un rendimiento por debajo de los niños del grupo DT en las cuatro tareas presentadas. La tarea de tiempo pasado tuvo mayores problemas para el grupo TL. Debido a que 11 de los niños no respondieron en 3 verbos, tuvieron que ser considerados como datos perdidos y descartados en el análisis. Con las tareas de marcación de tiempo y de repetición de palabras fue posible identificar con un 80-83% de exactitud el TL.

Lo dicho anteriormente coincide con Eisenchlas (2003). Esta autora afirmó que la tarea de repetición de oraciones no sólo implica una participación pasiva en la reproducción de una oración o palabra, sino que la memoria y el conocimiento de la lengua juegan un papel importante para rescatar la información relevante y reproducir fielmente una serie de palabras relacionadas entre sí.

Windsor y Kohnert (2004) pusieron a prueba a 100 niños entre los 8 y los 13 años de edad: 28 niños angloparlantes monolingües con TL, de los cuales 26 recibieron atención

especializada; 50 niños con DT monolingües del inglés con la misma edad cronológica que el grupo de TL y 22 niños bilingües del español e inglés con edades aproximadas a 9; 9 años.

Realizaron cuatro tareas que incluyeron detección simple auditiva y verbal, así como tareas paralelas de detección y elección auditiva y verbal. En la tarea de detección auditiva simple, se les pidió a los niños que tocaran un botón lo más rápido posible para responder con pies y manos a diferentes intensidades en el tono de estímulos auditivos. En la tarea de detección visual simple, los niños tenían que responder tocando un botón ante la presencia de un círculo azul en la pantalla de la computadora. En la tarea de detección/elección los niños tuvieron que elegir y tocar un botón si el estímulo era de tono bajo, y tocar un pedal con el pie si el tono era alto. Para la tarea de detección/elección visual, se les pidió que tocaran el botón con la mano si observaban el círculo azul. De observar un círculo rojo tendrían que tocar el pedal con el pie.

La primera tarea arrojó como resultado un desempeño menor del grupo TL, pero sin constituir una diferencia significativa. En las siguientes tres tareas se observó mayor rapidez de respuesta en los niños de los otros grupos sobre el grupo TL. Esto implica, como ya se ha mencionado, que los niños con TL tienen dificultades con respecto a los mecanismos generales de procesamiento cognoscitivo.

En resumen, un componente en el TL que está seriamente afectado es el procesamiento de la información relacionado con habilidades no sólo lingüísticas, sino también habilidades cognitivas como la atención y la memoria. Los niños con trastorno presentan dificultades para analizar con rapidez todos los estímulos que reciben del entorno. Sin embargo, el perfil de los niños con TL varía a través de las lenguas, afectando distintos elementos como los gramaticales y morfosintácticos. Resultaría necesario e interesante revisar qué sucede con tareas que implican este procesamiento como es la repetición de oraciones y el recuento de historia, pero únicamente

para evaluar si los niños comenten errores de concordancia de género en el español que es el tema que ocupa este trabajo, con la finalidad de continuar con el entendimiento y la delimitación de los marcadores del TL en niños hispanohablantes.

4. Adquisición del género gramatical en niños con TL

La adquisición del género gramatical en niños con TL supone una dificultad debido a la vulnerabilidad del marcador en la lengua, se han considerado distintos estudios en los que se analizaron aspectos similares a los que se investigaron en este trabajo para comparar lo que sucede en niños monolingües.

4.1 Adquisición de concordancia de género en determinantes y nombres

Anderson y Souto (2005) realizaron un estudio con 22 niños, de 4;3 a 5;4 años de edad, de nivel socioeconómico bajo, monolingües, expuestos al inglés únicamente por televisión. Se evaluaron tres muestras espontáneas de habla de cada uno de los niños. La primera consistió en la descripción de una imagen. La segunda muestra fue el recuento de la historia *Frog goes to dinner* (Mayer, 1974). La tercera muestra fue obtenida de un juego de interacción. Se transcribieron y analizaron las producciones de diferentes artículos y nombres. Incluyeron diferentes tipos de cláusula para evaluar la frase nominal que contemplara artículos definidos e indefinidos, en concordancia de género y número con el nombre. Por ejemplo, frases nominales que consideraron como completas: *Yo tengo un caballo*, o *con la cuchara*. También incluyeron frases aisladas como *un nene*. También se analizó una tarea de elicitación de artículos, mediante 24 imágenes de nombres, 12 masculinos y 12 femeninos, con terminaciones regulares e

irregulares, semánticamente transparentes y no transparentes como *la mano, el avión, la mujer, el astronauta*.

Su estudio mostró que los niños con TL tenían un desempeño más pobre que los del grupo control en el uso de los artículos en español. Los errores de concordancia de género fueron significativamente bajos. Sólo 9 de los niños del grupo TL produjeron este tipo de errores; 42% se dio en el uso del artículo femenino cuando debió ser masculino como, por ejemplo, *la papá* por *el papá*, sobre un 85% de uso de masculino cuando debió ser femenino como en *el muchacha* por *la muchacha*. De estos errores, el 40% ocurre con nombres que contienen un género semántico inherente transparente como *muchacha*, y 60% con nombres cuyo género no es inherente como *silla, cuchillo*. Asimismo, de estos errores, el 30% ocurrió con nombres cuya terminación no era regular como el caso de *nieve, papá*.

En la tarea experimental los niños de DT presentaron mayor dificultad cuando los nombres tenían terminaciones irregulares como *bebé, piloto, torre, policía*. Produjeron 180 respuestas incorrectas, de las que 142 (78.9%) fueron omisiones y 38 (21.1%) fueron sustituciones de género. Los niños del grupo DT también presentaron errores, correspondientes a un total de 25%. El 84% de estos errores fueron de sustitución del género y el resto de omisión. Los niños con TL presentaron errores en todos los tipos de nombres debido a la gran variabilidad de éstos en la tarea. En los dos grupos se observó mayor porcentaje de errores de sustitución que de omisión.

Anderson y Souto (2005) concluyeron que probablemente el artículo sea el elemento más vulnerable debido a la riqueza en las posibilidades de la concordancia en español y a las diferentes características semánticas, prosódicas y fonológicas de las formas que entran en juego. Es posible que a los niños con TL les sea más difícil identificar y diferenciar los rasgos propios

de una forma u otra derivando en patrones de sustitución. Este tipo de errores de sustitución los atribuyen a que los niños reconocen que debe existir un elemento concordante con el género del nombre, en este caso el artículo, pero todavía no logran acceder a la forma correcta que tienen que ubicar con el nombre correspondiente. Además, el artículo es un elemento opcional en el español cuando el nombre al que acompaña se encuentra en posición de objeto gramatical, lo que les permite la posibilidad de omitirlo en algunos contextos, hecho que propicia mayores situaciones para cometer errores.

Auza (2009) realizó un estudio sobre el uso de artículos definidos e indefinidos y sustantivos escuetos. Seleccionó 60 niños entre los 4; 0 y los 7; 11 que organizó en diferentes grupos de edad, de LME y de TL. Se elaboró una tarea de preguntas y cierres de oración, en la que se utilizó un total de 50 palabras con terminaciones regulares de género, en las que consideró diferentes características gramaticales y semánticas que produjeran o evocaran funciones semánticas determinadas.

La mayoría de los niños con TL de su estudio tuvieron dificultades con el uso del artículo, produciendo menos artículos en los contextos esperados (47.2%), frente a un 64.1% de los niños del grupo control de EDAD y un 55.6% del grupo control de LENGUAJE. Mencionó que los niños de entre 4 y 7 años se encuentran todavía en proceso activo de adquisición del artículo por lo que entre más crezcan, aprenderán mayores funciones semánticas de las frases nominales y utilizarán más artículos. A los 4 años ya conocen el uso y significado de la ausencia del artículo, a los 7 años todavía tienen que aprender sobre el uso de artículo definido y también del artículo indefinido. En los niños con TL observó que presentan dificultades principalmente en el uso del artículo definido, dada la cantidad de funciones semánticas que tienen los

sustantivos que lo acompañan, aunado al factor pragmático en el que interviene la consideración del conocimiento que posee el interlocutor sobre el evento y el conocimiento del mundo.

Restrepo y Gutiérrez-Clellen (2001) desarrollaron un estudio con el fin de revisar las características del uso del artículo en 30 niños hispanohablantes de 5;0 a 7;1 años de edad, estudiantes de preescolar y primer grado de primaria que sólo reciben sus asignaturas escolares en español. Un total de 15 niños de 5; 9 años del grupo fueron diagnosticados con TL y los 15 restantes conformaron el grupo control que coincidía con la edad +/-3 meses, género y escuela, todos eran hijos de padres México-americanos de clase baja.

El experimento consistió en la descripción de imágenes, entrevista con el niño y recuento de dos cuentos: *de A Boy, a Dog, and a Frog (Meyer, 1967)* y *Frog where are you? (Meyer, 1969)*. En su estudio se encontró que los niños con TL producían un mayor porcentaje de errores que el grupo control. Los errores más comunes encontrados en las producciones de concordancia de género se dieron con el artículo definido *el*, que era sustituido por *la* como en: *estaba en el trabajo* por **estaba en la trabajo*, y en otros casos omitido, así como en el caso del artículo masculino definido plural *los*, sustituido por el artículo femenino plural *las*. Atribuyeron este tipo de error a su baja confiabilidad, prominencia y consistencia, aunque esto contradice lo encontrado por Pérez-Pereira (1991) que menciona la prominencia del masculino ante el género femenino.

Consideraron como errores la presencia de *fillers* o protoformas, es decir formas vocálicas que sustituyen a pronombres en edades tempranas de adquisición del lenguaje, sin tomar en cuenta si éstos concordaban o no en género u otro aspecto con los elementos acompañantes. Por ello, no se puede determinar si realmente constituyen un error fonológico o morfológico.

Del análisis realizado entre los diferentes tipos de errores producidos por los participantes, se determinó que no había una diferencia significativa, por lo que se agruparon en diferentes conjuntos que definían con mayor amplitud el tipo de error de concordancia: *Concordancia de género irregular* en el que se sobregeneralizaron o se sustituyeron formas de nombres y determinantes de forma irregular como *el agua* por **la agua* en 9 de los 10 errores encontrados de un total de 17 contextos obligatorios. Los niños con TL produjeron 10 errores de 14 contextos para la producción de nombres irregulares. Este tipo de dificultad en el uso del género, sugirieron las autoras, se debió probablemente a que el grado de abstracción semántica provocó dificultades para su reconocimiento. La arbitrariedad de la marcación de género no permite que sea transparente y fácilmente identificable por los niños con TL. Otra causa la adjudicaron a que los artículos definidos son átonos y, por lo tanto, poco perceptibles dentro de las construcciones o frases nominales. En cuanto al grupo de errores nombrado como *Contextos prosódicos en los que ocurren errores de artículo*, las autoras hallaron que los niños con TL tuvieron mayor dificultad cuando los artículos estaban en contacto con palabras de estructura compleja o comenzaban con sílabas débiles ((1) *estaba en *la trabajo*, (2) *tiene *la sapo*).

Restrepo y Gutiérrez-Clellen (2001) basaron sus resultados en la teoría de proceso/superficie, que se refiere a la dificultad de los niños con TL para percibir las formas que son poco prominentes fonológicamente. Las propiedades acústicas de palabras cortas o formas con contenido morfológico como los artículos contribuyen a que los niños tengan dificultades para su percepción y procesamiento.

Otro estudio fue el realizado por Restrepo y Kruth (2000) con dos niñas bilingües del español e inglés. Una niña llamada Diana con TL de 6;0 años y otra niña de DT nombrada Hilda de 7;0 años de edad. Realizaron muestras espontáneas de lenguaje a partir de recuento de

historias con el cuento *Frog, where are you?* Y *A boy, a dog and a frog* (Mayer, 1969, 1967), juegos y conversaciones informales.

En sus resultados observaron que Diana, la niña con TL, sólo produjo 6% de las oraciones correctamente. Sus errores fueron generalmente de sustitución de *-el* por la forma *-le*. También tuvo errores de concordancia de género, con la sustitución de la forma *-la* por el masculino *-el*. Hilda, la niña con DT, produjo solamente un error de omisión del artículo *-el*, de 34 oportunidades para producirlo.

Las dos niñas mostraron, en general, una “pérdida” o deterioro en la complejidad de la primera lengua, pues cometieron errores morfosintácticos y mostraron un repertorio limitado de formas gramaticales. Con este estudio Restrepo y Kruth (2000) sugirieron que al comparar diferentes lenguas puede observarse que los niños con TL presentan problemas significativos en aspectos morfosintácticos. Las autoras mencionaron la similitud entre estos errores y los que los niños monolingües, bilingües y los que aprenden inglés como lengua extranjera cometen tales como de tiempo, omisión de cópula y del artículo definido. Por otro lado, al comparar sus datos con lenguas romances como el italiano y el francés concluyeron que las manifestaciones son diferentes en cada lengua y esto no sustenta la idea de la universalidad de la marcación gramatical del TL. Por ejemplo, mencionan que en italiano los niños con TL tienen dificultades con el uso del artículo, pero los niños francoparlantes no tienen problemas con este elemento, a pesar de que son lenguas relacionadas.

4.2 Adquisición de concordancia de género en clíticos en referencia con la frase nominal previa

Anderson (2001) realizó un estudio con niños hispanohablantes con el propósito de determinar semejanzas y diferencias entre los niños con TL que aprenden lenguas distintas al inglés.

El estudio de Anderson se enfocó en el uso y concordancia de verbos inventados. Se eligieron a 32 participantes de Puerto Rico hablantes de español entre los 3; 8 y los 6; 9 años de edad. Se dividieron en cuatro grupos de 8 niños para el desarrollo de las tareas, dos grupos de niños con DT y dos grupos de niños diagnosticados con TL.

Las tareas se realizaron en dos formatos de enseñanza de los verbos: imitación y modelado. Consistieron en mostrar a un grupo de niños de DT el uso de verbos inventados a través de tarjetas con imágenes y al otro grupo con TL se le mostró la acción directamente con objetos.

Los resultados obtenidos mostraron que los niños hispanohablantes con TL presentaron dificultades en la comprensión y producción en la concordancia de género entre sujeto y verbo. Contario a lo observado por otros autores como Restrepo (1998), Anderson encontraron que los niños hispanohablantes tienen pocos errores en la morfología. Con base en los resultados obtenidos se estableció el siguiente esquema de errores: 1) omisión: uso de la forma verbal sin el morfema inventado (/camina/ en lugar de /caminapá/), 2) sustitución: uso del género incorrecto (/caminapó/ en lugar de /caminapá/), 3) sin respuesta: los niños no produjeron ninguna respuesta verbal y 4) otros: los niños produjeron una frase que no contenía el verbo (/la pelota/ en lugar de /patear/). Los errores más frecuentes fueron los de omisión y de sustitución.

Bedore y Leonard (2005) estudiaron la producción de verbos y los elementos con los que concuerdan en frases, como clíticos de objeto directo y determinantes. Este estudio se realizó mediante el análisis de muestras del lenguaje obtenidas por medio de sesiones de juego libre con diferentes materiales (de *casa, doctor, coches, muñecas y animales*); se grabaron y transcribieron las producciones.

Compararon el lenguaje espontáneo de niños con TL y niños con DT. Para el estudio se seleccionaron 45 niños mexicanos que hablaran español y con poco contacto con el inglés, tanto en casa como en la escuela. Se dividieron en tres grupos. El primer grupo fue de 15 niños con TL de 3;11 a 5;6 años de edad. El segundo grupo de 15 niños de DT de 4;0 a 5;6 años se designó como grupo control. El tercero, igualmente de 15 niños con DT de 2;4 a 3;10 años de edad se designó como el grupo LME por tener las mismas características en cuanto a emisión de frase.

Bedore y Leonard confrontaron su análisis con estudios realizados por autores como Eng y O'Connor (2000), Restrepo y Gutiérrez-Clellen (2001), en donde los niños con TL utilizan con menor exactitud los artículos que los niños con desarrollo típico de 3;8 a 5;9 años de edad. Los errores de sustitución de género aparecían más frecuentemente que los errores de omisión de artículos. En italiano pareció suceder que la omisión de artículos y clíticos fue más común que la omisión en tareas donde se requiere terminar frases.

En sus resultados obtuvieron una actuación similar en los tres grupos. Los errores que se produjeron eran de una sola característica, ya sea en número o en género, pero no ocurrieron los dos en la misma palabra o frase. En cuanto a la concordancia de género sucedieron más errores de sustitución con el artículo singular femenino *-la*, aunque la diferencia con el masculino no fue significativa, ya que en sus producciones la aparición de *la* fue menos frecuente que *lo*. El grupo

TL produjo menos clíticos plurales, el clítico singular femenino se usó más regularmente que el plural, sin embargo, se produjo con mayor error que el clítico masculino.

Jacobson y Schwartz (2002) llevaron a cabo un análisis con el objetivo de analizar el uso y los problemas morfológicos del pronombre clítico por los niños “bilingües incipientes” o emergentes, con trastorno del lenguaje.

En este estudio, los niños considerados como “bilingües incipientes” son quienes se encuentran en las primeras etapas del contacto entre dos lenguas, que tienen dificultades en áreas morfológicas del inglés, a diferencia del término “bilingües” que es usado para referirse a los que tienen competencia verbal en ambas lenguas. En el estudio los niños bilingües incipientes fueron considerados en el grupo de monolingües. Se seleccionaron 20 niños hispanohablantes divididos en dos grupos, 10 niños con DT de 4; 1 a 5;0 años de edad se ubicaron en un grupo, en otro se ubicaron 10 niños de 4;2 a 5;4 años con TL. Los niños eran provenientes de distintos países hispanos como El Salvador, Puerto Rico, México, República Dominicana, Honduras, Ecuador y Guatemala. Todos ellos con residencia en Estados Unidos por lo menos de un año anterior al estudio.

Se utilizaron tarjetas con verbos (*Verb Color Cards, 1994*) para solicitar a los dos grupos el pronombre clítico de objeto directo, cada tarjeta mostraba imágenes de la acción antes, durante y después, que correspondían a pasado, presente y futuro. En total se utilizaron 29 tarjetas para producir /lo, los, la y las/. Los niños del grupo TL mostraron un alto índice de sustituciones de género, con uso predominante del masculino sobre el femenino. El índice de porcentaje sobre el uso correcto en concordancia de género para los niños con TL fue de 88 en *lo* y *los*, para *la* y *las* fue de 37, lo que indicó un mejor empleo del masculino sobre el femenino. Además de las sustituciones observadas, el error más común fue la omisión del pronombre clítico.

Los estudios previos han demostrado que los errores de género suceden más cuando los niños tienen influencia de segundas lenguas como el caso del contacto del inglés con el español. Otra razón por la que los niños tienen dificultades para adquirir algunos elementos morfológicos es la tipología de la lengua que adquieren. Por ejemplo, mientras que en el italiano se encuentran con frecuencia errores de sustitución, en el francés hay errores de omisión. Por otro lado, la mayor cantidad de los errores se han observado en edades tempranas, etapa en la que los niños se encuentran en proceso de aprendizaje de la lengua. Dado que los niños con TL cometen errores gramaticales, es probable que puedan encontrarse errores de concordancia de género, especialmente la concordancia entre el determinante y el sustantivo, entre el sustantivo y adjetivo y entre el clítico de objeto y el sustantivo al que hace referencia.

5. Objetivos, preguntas e hipótesis

El objetivo de este trabajo es analizar los errores de concordancia que realizan los niños hispanohablantes monolingües con TL. Se analizan principalmente las frases nominales donde se encuentra concordancia de género entre artículo o determinante con nombre y entre adjetivo con nombre. También se analizan frases verbales con concordancia de género entre clíticos de objeto. Esto se observará en dos tipos de tareas; la primera consiste en repetición de oraciones y la segunda en un recuento de historia que realizan los grupos seleccionados.

Las preguntas que dirigen esta investigación son:

1. ¿Qué tipos de errores de concordancia de género cometen los niños con TL y con DT?
2. ¿Los niños con TL cometen mayor cantidad de errores de concordancia de género en comparación con los niños de DT?
3. Los errores de concordancia de género que cometen los niños con TL ¿son suficientes para considerarlos como un elemento que distinga a niños con y sin TL?

La hipótesis de este trabajo es que los niños con TL de este estudio, al igual que en estudios anteriores, tendrán dificultades en el aspecto gramatical de la lengua, específicamente en la concordancia de género.

6. Metodología

6.1 Selección de participantes

Se seleccionó un grupo de niños de un estudio sobre el uso de artículos en niños con y sin TL de Auza (2009). Un total de 45 de 4; 0 y 7; 11 años de edad se dividieron en 3 grupos: 1) 15 niños con TL, 2) 15 niños con DTL con la misma edad del grupo TL y 3) 15 niños con DTL con la misma LME que el grupo TL. Todos los niños fueron monolingües, hispanohablantes y residentes de la ciudad de Querétaro, México.

La selección de los participantes de cada uno de los grupos se realizó mediante los siguientes instrumentos:

- a) Un cuestionario acerca del lenguaje de los niños para los padres, donde expresaran o no alguna preocupación sobre el desarrollo lingüístico de su hijo con la inexistencia de daño neurológico, dificultad de audición, problemas motores o trastornos emocionales.
- b) Confirmar con un especialista la preocupación de los padres basándose en sus observaciones y, a su vez, ratificando estas observaciones mediante el desempeño en tareas formales y no formales que involucran la producción y el procesamiento del lenguaje.
- c) Que tuvieran una calificación de 75 o más, en la prueba no verbal *Kaufman Assessment Battery for children, segunda edición, KABC-II*; Kaufman y Kaufman (2004), la cual mostró que el participante se encontraba dentro del rango de normalidad en su cociente intelectual.

Las sub-pruebas de la prueba cognoscitiva de *Kaufman Assessment Battery for children, segunda edición, KABC-II*; Kaufman y Kaufman (2004) se realizaron como criterio de exclusión pues ninguno de los participantes debían mostrar niveles por debajo de la media o un comportamiento con alteración cognoscitiva o de retraso mental o no verbal.

- d) Tener una calificación por debajo del cincuenta por ciento de las respuestas esperadas en las pruebas:
 - a. Para niños de 4;0 a 4,11 años *Spanish Morphosyntax (S-MST) Subtest of the Bilingual English Spanish Assessment (BESA*; Peña, Gutiérrez-Clellen, e Iglesias, 2006)
 - b. En niños de 5; 0 a 7; 11 años de edad se utilizaron dos sub-pruebas (estructura de palabras y repetición de oraciones) del instrumento *Spanish Clinical Evaluation of Language 4 (SCELF-4*; Semel, Wiig y second, 1997).

La prueba de Lenguaje 1: *Spanish Morphosyntax (S-MST) Subtest of the Bilingual English Spanish Assessment* (BESA; Peña, Gutiérrez-Clellen, e Iglesias, 2006) consiste en dos partes. En la primera parte se debe obtener un máximo de 22 puntos, consta de cuatro apartados que miden la producción de artículos, verbos en pretérito, subjuntivo y clíticos. En la segunda parte, donde se obtienen hasta 51 puntos, se tienen que repetir ocho oraciones que evalúan la repetición de todas las palabras. Con la suma de los dos resultados obtenidos es posible identificar a los niños con trastorno de lenguaje quienes obtuvieron un porcentaje total por debajo del cincuenta por ciento del criterio que establece la prueba.

La prueba de Lenguaje 2: *Spanish Clinical Evaluation of Language 4 (SCELF-4; Semel, Wiig y Secord, 1997)*, se empleó en lugar de la BESA, cuando los niños eran mayores de 5 años. Analiza también distintos elementos gramaticales como tiempos verbales y el uso de modo, plural, pronombres reflexivos y posesivos. En esta parte se obtienen máximo 29 puntos. En repetición de oraciones se obtienen 96 puntos y se analizan diferentes estructuras con distintos grados de complejidad (coordinación y subordinación) cláusulas relativas, frases verbales, preposicionales, oraciones negativas, interrogativas y pasivas. El resultado del puntaje se convierte en una calificación estándar y los niños con trastorno de lenguaje deben ubicarse por lo menos una desviación estándar por debajo de la media del grupo de estudio.

Para la obtención del grupo de lenguaje se realizó el recuento de “Si le das una galletita a un ratón” versión al español de *If You Give a Mouse a cookie* (Numeroff, 1985) que consistía en escuchar el cuento y después recontarlo. De aquí se obtuvo una Longitud Media de Emisión (LME), analizando las oraciones producidas mediante el programa SALT (Miller y Chapman, 1984).

La selección del grupo de edad se realizó a partir de los datos de la muestra de la investigación hecha por Auza (2009).

La siguiente tabla muestra los grupos para el estudio, dividido en sub-grupos de TL, lenguaje y edad.

Tabla 2. Concentrado de grupos TL, Edad y LME (Auza, 2009)

CÓDIGO DEL NIÑO TL	EDAD	LME	CODIGO DEL NIÑO EDAD	CONTROL EDAD	CÓDIGO DEL NIÑO LENGUAJE	CONTROL LME
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

En la Tabla 2 anterior se muestran los pares de los niños que se empatan con los individuos con TL. La primera columna se refiere al código de los sujetos con TL, la segunda columna con título de *edad* se refiere a la edad cronológica de los niños con TL y la tercera columna, *LME*, muestra la longitud media de emisión que obtuvieron los niños con TL. A partir de estos datos se seleccionaron los niños que tuvieran mayor similitud con el grupo TL. En la cuarta columna se encuentra de nuevo el código de los niños del grupo EDAD, en la quinta columna de *control edad* se observa la edad cronológica de los niños lo más similar posible a la del grupo TL. En la sexta columna, de igual manera, se encuentra el código de cada niño del

grupo LENGUAJE y en la última o séptima columna, *control LME*, se encuentra la longitud media de emisión seleccionada de acuerdo a la similitud con la LME del grupo con TL.

Se aplicó una prueba de análisis de varianza y 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, $p=.996$). Igualmente, 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, $p=.938$).

6.2. Instrumentos

Esta investigación se realizó tomando los datos que se obtuvieron en la muestra de la tarea de repetición de oraciones del estudio de Auza (2009) en el apartado titulado “Instrumento para identificar problemas del lenguaje en niños hispanohablantes”.

En la tarea de repetición de oraciones (ver anexo 1), existen 4 oportunidades para evocar un clítico de objeto directo en concordancia de género con el nombre que le antecede, tres de ellos en masculino y uno en femenino. Éstas son:

6. Si **los niños** se portan bien **los** van a llevar a la feria.

7. Ana pone **la tarea** en el pizarrón para que los niños **la** copien

8. El sapo agarra **al bicho** con su lengua para comérselo

21. Las tías compraron **regalos** en la tienda para llevar**los** a la fiesta

También existen 48 frases nominales cuyo núcleo tiene que concordar con el determinante que le acompaña, 28 que concuerdan en masculino, como por ejemplo:

2. **El oso** (duerme mucho)

3. **El perro** siempre ladra a **los gatos** que pasan por **el camino**,

17. *Él metió **el mapa** y las maletas al coche para irse de viaje.*

Otras 20 frases nominales tienen un nombre femenino, como:

10. ***Las peras** se echaron a perder porque se quedaron en el sol.*

11. ***La bruja** le pide **la escoba** a **la niña**.*

15. ***La niña** con trenzas sacó **la muñeca** de **la caja**.*

En la tarea de recuento de historia (ver anexo 2), se encuentran 2 frases que permiten concordar clítico con la frase nominal (FN) precedente en masculino:

a. *Cuando haya terminado **el dibujo**, querrá **firmarlo** con una pluma*

b. *... dará unos pasos hacia atrás, para **verlo** mejor*

También se encuentran 51 frases nominales que exigen concordancia de género gramatical, 31 de ellas en masculino:

c- *...te pedirá **un vaso** de leche*

d- *...al mirarse en **el espejo***

e- *Querrá una escoba para barrer **el piso***

De las frases nominales, en 20 de ellas se exige la concordancia con determinantes en femenino.

f. *si le das **una galletita** al ratón*

g. *...terminará barriendo todas **las habitaciones***

h. *Se acomodará en **la cama**...*

Finalmente, se encontraron 3 oportunidades para evocar sustantivos en concordancia de género con adjetivos, 2 en masculino y 1 en femenino. Éstos son:

14. *José se cortó el **dedo gordo***

5. *Ellas leen un **cuento corto***

16. *El soldado tiene una **gorra roja**.*

6.3 Procedimiento

Se utilizaron dos tareas con la finalidad de observar el comportamiento de los participantes en dos tipos de situaciones lingüísticas diferentes. En la tarea de **Repetición de oraciones** se les pidió a los niños que escucharan una oración y después la repitieran de la misma forma. En esa tarea se presentó una serie de 23 oraciones con distinta longitud y complejidad sintáctica. En estas oraciones puede observarse que existen 48 frases nominales, de las cuales 22 son femeninas y 26 son masculinas. En cuanto a las frases verbales existen 33 ejemplares, de los cuales seis son masculinos, dos femeninos y hay 25 que concuerdan con tercera persona que puede ser femenino o masculino. También existen cuatro frases con sustantivos y adjetivos en una sola frase donde se establece la concordancia.

La segunda tarea analizada **Recuento de historia**, se realizó mediante el cuento “*Si le das una galletita a un ratón*”, versión en español del cuento *If You Give a Mouse a Cookie* (Numeroff, 1985). Se les contó a los niños una vez el cuento mientras observaban las imágenes en un monitor de computadora y posteriormente se les pidió que ellos lo contaran. Todas las narraciones fueron grabadas en audio para analizarse. Los niños podían producir un total de 54 frases nominales, dos con sustantivos y adjetivos en concordancia y 57 frases verbales. Esta tarea tiene que ver más con un lenguaje casi espontáneo donde los niños, después de escuchar una versión del cuento, tienen la libertad para explotar sus propios recursos lingüísticos y exponerlos al contar nuevamente el cuento después de observar el monitor.

Se categorizaron las posibilidades de concordancia de género en tres tipos de frase: a) frase nominal: concordancia entre determinante y sustantivo, b) frase verbal: concordancia entre clítico y frase nominal previa, c) concordancia entre sustantivo y adjetivo. Esto para determinar en qué tipo de frase los niños con TL presentan mayores errores de concordancia en comparación con los niños de su misma edad y los niños con el mismo nivel de lenguaje o LME.

Las producciones de cada participante fueron grabadas y se analizaron con la finalidad de encontrar aquéllas que presentaran error de concordancia de género. Posteriormente, se revisaron las transcripciones con el programa SALT (*Systematic Analysis Of Language Samples*, Miller y Chapman, 1984), con el objetivo de corroborar los datos obtenidos en el primer análisis.

En un primer momento se revisó el material de audio recopilado en el estudio realizado en Auza, 2009. Consistía en 45 grabaciones de los participantes divididos en tres grupos de 15 niños para formar los subgrupos de TL, EDAD y LME.

Se analizaron las producciones de cada grupo y se registraron los datos obtenidos concernientes a la posibilidad de establecer concordancia de género entre diferentes elementos; posteriormente se clasificaron como frase nominal, sustantivos, adjetivos y clíticos, debido a la baja aparición de cada tipo.

Una vez que se obtuvieron los datos por medio de las grabaciones, se revisaron las transcripciones hechas con el programa SALT (Miller y Chapman, 1984) realizadas en el estudio de Auza (2009) con la finalidad de corroborar los datos obtenidos en el primer análisis de audio.

6.4. Análisis

Para contestar a las preguntas de investigación se realizó un análisis entre grupos donde la variable independiente contaba con tres niveles: el grupo con TL, el grupo control de edad y el grupo control de lenguaje. Para la primera pregunta de investigación, la variable dependiente fue el tipo de errores de concordancia producidos por los niños en los tres grupos. Para la pregunta 2, la variable dependiente fue los errores de concordancia de género entre artículo y sustantivo, entre adjetivos y sustantivos y entre clíticos y la frase nominal previa. Para la pregunta 3, la variable dependiente fue la diferencia entre los errores de concordancia de género de los niños con y sin TL. Finalmente, para la pregunta 4, la variable dependiente fue comparar la cantidad de errores de concordancia de género obtenidos con la posibilidad de que este marcador sea vulnerable en los niños con TL.

7. Resultados

Para contestar la primera pregunta de investigación sobre qué errores de marcación de género cometen los niños con TL se analizaron dos tareas: una sobre repetición de oraciones y otra sobre el recuento de una historia infantil. A continuación se exponen los errores de marcación de género en la tarea de repetición de oraciones:

Para la tarea de repetición de oraciones se presenta la Tabla 3 donde se desglosan de acuerdo a cada grupo participante los tipos de errores, la cantidad de errores y la frase donde se encontraron. Posteriormente se analiza cada uno de ellos de manera detallada. De igual manera al terminar de revisar la primera tarea, se dispone en la Tabla 4 el análisis de los errores encontrados en la segunda tarea de recuento de historia.

Tabla 3. Concentrado de resultados de la Tarea de Repetición de Oraciones

No.	Oración incorrecta	Oración correcta (lo que debió decir el niño)	Tipo de error	grupo	grupo	grupo	Total
				Edad	LME	TL	
4	El perro siempre ladra a los gatos que pasan por <u>la camino</u>	El perro siempre ladra a los gatos que pasan por <u>el camino</u>	Determinante- nombre			1	1
7	Ana pone la tarea en el pizarrón para que los niños <u>lo copien</u>	Ana pone la tarea en el pizarrón para que los niños <u>la copien</u>	Clítico- FN anterior		5	5	10
16	El soldado tiene una <u>gorra rojo</u>	El soldado tiene una <u>gorra roja</u>	Adjetivo- sustantivo	1		1	2

En la oración 4: *El perro siempre ladra a los gatos que pasan por el camino*, se detectó la presencia de un error en el que un niño del grupo TL sustituyó el determinante en masculino *el (camino)* por el determinante en femenino **la (camino)*. En la concordancia entre clítico y el nombre que le antecede surgieron mayor número de errores, cabe notar que sucedieron en la misma frase pero en grupos distintos, la frase 7: *Ana pone la tarea en el pizarrón para que los niños la copien* provoca la sustitución del clítico en femenino *la copien* refiriéndose a la tarea, por el clítico en masculino **lo copien*. En el grupo LME, que son los más pequeños, se encontraron 5 errores y en el grupo de TL se encontraron, de igual manera, 5 errores con las mismas características.

En el grupo de edad se tiene un error en la concordancia de adjetivo y sustantivo en la frase 16: *El soldado tiene una gorra roja*, que se sustituyó por **gorra rojo*, donde se cambió el adjetivo femenino *roja* por el adjetivo masculino **rojo*. El mismo fenómeno se encontró en el grupo de TL.

Como puede verse, fueron muy pocos los errores que se cometieron en la tarea de repetición de frases. Esto puede deberse a que los niños participantes ya tienen cierto dominio sobre el uso de estas estructuras sintácticas. El mayor número de errores se observó en la oración 7 que comprende el uso de clíticos. Los niños con TL produjeron tan pocos errores como los

niños con DT en los mismos elementos, lo que podría explicarse como un fenómeno del desarrollo del lenguaje en el que todos los niños cometen errores, especialmente cuando el clítico se encuentra lejos del referente anafórico. Si los errores se concentran en esta oración también puede deberse a un tipo de oración compleja sintácticamente o confusa para los niños.

La tarea de recuento de historia no ofrece oportunidades para evocar nombres y adjetivos en concordancia, pero a partir de la tarea de repetición de oraciones se puede observar que las frases que contienen adjetivos produjeron un solo error, lo que sugiere que su producción no representa mayor dificultad para los niños con TL o de los demás grupos.

En esta tarea de recuento de historia se encontraron dos errores, debido posiblemente al escaso número de ejemplares, pero incluso en este caso, la cantidad de errores de concordancia de género son pocos. En la Tabla 4 se caracterizan los errores por tipos y se señala el grupo en el que se produjeron.

Tabla 4. Concentrado de resultados de la Tarea de Recuento de Historia

Pág.	Oración incorrecta	Oración correcta (lo que debió decir el niño)	Tipo de error	Edad	LME	TL	Total
17	Hará un dibujo con <i>unqs crayolas</i>	Hará un dibujo con <i>unqs crayolas</i>	Determinante- nombre		1		1
23	Al ver <i>la refrigerador</i> se acordará de...	Al ver <i>el refrigerador</i> se acordará de...	Determinante- nombre			1	1

Los dos errores que se detectaron fueron de concordancia entre el determinante y el nombre, uno de ellos producido por un niño del grupo control de Edad, quien substituyó el determinante indefinido femenino de la frase Pág. 17 /Hará un dibujo con *unas crayolas*/ por el determinante indefinido en masculino **unos crayolas*/.

El otro error fue encontrado en el grupo de niños con TL, en el que se substituyó un determinante definido masculino en la frase Pág. 23 /Al ver *el refrigerador* se acordará de.../, por el determinante definido femenino /**la refrigerador*/.

En el uso de clítico en concordancia con el nombre anterior, no se encontraron errores en ninguno de los grupos.

Para responder a las preguntas que se plantearon en esta investigación, como se puede observar, los errores en concordancia de género se presentan en pocas ocasiones, por ejemplo, cuando el nombre tiene una terminación irregular o neutra en la marcación como el caso de *refrigerador*. También sucede cuando se tienen diferentes palabras entre las que el niño puede elegir para referirse a un mismo objeto, como es el ejemplo de *crayola* y *crayón*. También puede observarse que los niños con TL no generan más errores que los niños con desarrollo típico. En general, los tres grupos producen errores en todos los tipos de estructuras, por lo que se puede pensar que los errores producidos no se deben a un desconocimiento de la lengua, como se ha mencionado en estudios de niños con TL, sino a otro tipo de situaciones propias del desarrollo del discurso como la elección de una entre varias palabras posibles o la dificultad en la estructura de las frases.

Para responder a la segunda pregunta de investigación sobre si los niños con TL comenten más errores que los niños con DT. Se puede decir que, a pesar de haberse encontrado pocos errores, no fueron únicamente los niños con TL los que tuvieron dificultades. Fue posible observar que del total de producciones realizadas por los 45 niños en dos tareas distintas, únicamente se encontraron 13 errores de concordancia de género en la primera tarea de repetición de oraciones y sólo 2 errores en la tarea de recuento de historia. Todos estos errores no son exclusivos de los niños con TL, sino que los niños de los demás grupos también produjeron

errores de concordancia en diferentes oraciones con distintos tipos de complejidad sintáctica (cláusula coordinada y subordinada), así como también en frases de diferente longitud.

En la tercera pregunta se cuestiona si los errores que cometen los niños con TL son suficientes para considerarlos como un elemento que distinga a niños con y sin TL. Puesto que los errores vistos son escasos y se encontraron en los tres grupos de niños, no se puede asegurar, por lo menos en estas tareas, que la concordancia de género gramatical sea un factor decisivo que se deba considerar para determinar el TL.

8. Conclusiones

Los resultados obtenidos de la tarea de repetición de oraciones mostraron una clara tendencia a realizar la concordancia de género de la forma esperada. De las 48 frases nominales analizadas, los niños de los tres grupos realizaron dicha concordancia, prácticamente sin errores, a excepción de algunos ejemplos interesantes.

El primer ejemplo es el que apareció en la oración 4: *El perro siempre ladra a los gatos que pasan por el camino*, encontrándose un solo error en el que un niño del grupo TL sustituyó el determinante en masculino *el (camino)* por el determinante en femenino **la (camino)*. Este ejemplo muestra un error de sustitución de concordancia de género.

Se pudiera explicar esta situación si se parte de la idea de que los niños aprenden con mayor facilidad las palabras más frecuentes, es probable que puedan seleccionarlas y usarlas sustituyendo a otras palabras menos conocidas o poco frecuentes en su vocabulario. Estas sustituciones léxicas podrían dar lugar a un uso incorrecto del artículo al utilizar una palabra más cercana a su contexto cotidiano como sería *la/calle, barda, azotea, reja*, para sustituir la palabra

camino, generándose así el error de concordancia. Al generalizar esquemas gramaticales, es probable que tenga menos errores, una vez que aprende las funciones de las palabras dentro de una construcción (Serrat, Sanz-Torrent, Bel, 2004; Pérez-Pereira, 1991)

Por otro lado, este tipo de combinaciones en la frase nominal parecen ser más fijas, a diferencia de las construcciones gramaticales con clíticos, donde existe mayor variabilidad. Un aspecto de la variabilidad es la posición del clítico, puesto que puede estar ubicado como proclítico (*se lo come*) o como enclítico (*cómelo*). Otro aspecto de la variabilidad depende de la cantidad de palabras en una emisión y de la distancia anafórica entre este elemento gramatical y su referente. Es sabido que la distancia puede provocar la omisión o sustitución del clítico, sobre todo en niños de 3 a 5 años, puesto que se trata de un fenómeno relacionado con la memoria (Leonard, Bortolini, Caselli, McGregor, Sabbadini, 2002, Anderson, 2007). A pesar de ello, fue posible observar que los niños con DT, así como los que tienen TL, no cometen este tipo de error por lo menos en las tareas aquí estudiadas.

Un mayor número de errores, aunque no por eso de cantidad significativa, se dio en la concordancia entre clítico y nombre, 5 niños diferentes de los grupos de DT y 5 niños del grupo TL cometieron el mismo error en la oración 7: *Ana pone la tarea en el pizarrón para que los niños la copien*, en donde el clítico femenino más el verbo */la copien/* que hacía referencia a */la tarea/* fue sustituido por */lo copien/* donde el clítico es masculino. Se puede observar que si el clítico se encuentra más distante de lo habitual respecto a su referente, provoca confusión en cuanto a su referencialidad. La dificultad podría deberse a que es una oración ambigua dado que el referente al que el clítico hace alusión no es claro. El clítico usado en la oración original hace referencia a *la tarea* puesto que es el objeto con el que concuerda en género femenino, pero también podría referirse al *pizarrón* que es el objeto más próximo y que se puede relacionar

semánticamente con el verbo *copiar*, lo que podría haber generado el error de *lo copien* refiriéndose a lo que está escrito en el pizarrón. Además de que al ser una frase de longitud compleja puede generar dificultad para recordarse fielmente.

Givón (1995), sugiere que de acuerdo a la proximidad de los referentes se generan estructuras mentales en el oyente que tratan de organizar la información que se recibe, se van formulando las correspondencias en el discurso entre las diferentes frases para interpretar dicha información y establecer la referencialidad anafórica entre los elementos. En el ejemplo 7 de la tarea de repetición de oraciones sucede que la proximidad entre la frase nominal importante o tópica y el clítico que debe hacerle referencia es lo suficientemente distante para dar lugar a otro tipo de interpretación, refiriéndose al contexto más cercano que probablemente sería la frase */el pizarrón/*. En la medida en que el antecedente se encuentra más alejado del elemento a concordar en la secuencia (en este caso el clítico), su accesibilidad se verá disminuida. Por esta razón, la mayoría de los niños cometieron errores y no sólo los niños con TL. Anderson (2007) plantea varios ejemplos de estudios de monolingües y bilingües de español y español-inglés. Son grupos de niños que presentaron errores de concordancia de género en clíticos de objeto directo, dado que el mayor problema es el uso y flexión verbal; esto también podría ocasionar dificultades en la asignación del género apropiado. Sin embargo, contrario a lo que se encontró en Anderson (2007), en el presente estudio no se encontraron problemas similares. Por su parte, González, Cervera y Miralles (1997) hacen referencia a la accesibilidad anafórica de los elementos para su posible interpretación, si el antecedente nominal se encuentra a una corta distancia del elemento anafórico, los oyentes pueden hacer uso de su memoria inmediata para recordar y hacer la referencia, pero si se interpone más información entre los componentes, la memoria inmediata se puede desplazar a los términos más cercanos por lo que la comprensión de una estructura

oracional se compromete y dificulta si existe un aumento de distancia entre los antecedentes y el pronombre.

En este trabajo se encontró que los niños con y sin TL realizan pocos errores de sustitución de género gramatical, pues realizan adecuadamente la referencia anafórica. (Jacobson y Schwartz, 2002; Morgan, Restrepo y Auza, 2009). Los errores de clítico aquí encontrados fueron prácticamente inexistentes, aunque solamente se contó con las tareas aquí estudiadas que son la repetición de oraciones y el recuento de una historia. En estas dos tareas fue necesario que los niños recurrieran a la memoria para poder repetir las oraciones inmediatamente, y también al recontar una historia previamente contada. Los datos de Jacobson y Schwartz (2002), así como los de Morgan, Restrepo y Auza (2009) tuvieron técnicas distintas, como la elicitación a través de preguntas que provocan una respuesta específica con la palabra seleccionada.

Un ejemplo diferente podría ser el caso del error de la frase 16. *El soldado tiene una gorra roja*. En la que se sustituyó por **gorra rojo*, podría tratarse de una situación de disponibilidad léxica en la que el oyente, al interpretar y relacionar la información, utilizó diferentes referentes. Esto quiere decir que es posible que el niño tenga en su repertorio léxico dos o más términos que pueden competir entre sí como *gorra* y *gorro*. Ante la decisión de seleccionar uno u otro término, utilizarlo y luego cambiar de término, podría generarse un error en la concordancia porque se realiza una reformulación de la frase. Esto coincide con estudios en los que se ha visto este mismo fenómeno y donde los clíticos, entre otras partículas se ven afectados. En este caso de sustantivo-adjetivo *gorra roja/ *gorra rojo* puede responder a este hecho. No obstante, esto no quiere decir que existan fallas de uso de género.

Existe otro ejemplo similar, donde aparentemente hay una falla de concordancia, ahora entre el determinante y el sustantivo. Podría tratarse de otro cambio en la selección léxica. En

cuanto a la tarea de recuento de historia, se encontraron sólo dos errores referentes a la sustitución de determinantes o artículos. En la frase de la página Pág. 17: /Hará un dibujo con *unas* crayolas/ el determinante indefinido femenino /*unas*/ concuerda con el nombre con marcación en femenino /*crayolas*/, el cual se sustituyó por el determinante indefinido en masculino /**unos* / *crayolas*/. Dentro de la variabilidad léxica de la lengua se pueden encontrar diferentes nombres para un mismo referente, como en el caso de *las crayolas* que también se conocen como *los crayones*. Lo que podría ocasionar el error en la concordancia debido al tipo de tarea semi espontánea, es que el participante tiene cierta libertad de evocar los eventos vistos en el cuento, pero cuenta con la referencia del relato hecho por el aplicador de la tarea quien ya le dio una estructura determinada.

Este mismo hecho puede constatarse en el trabajo de Auza (2009) donde no se encontraron errores relacionados con el artículo y el sustantivo, incluso bajo la consideración de que en español se pueden encontrar casos donde el artículo no es necesario y se produce un sustantivo escueto.

El otro error fue encontrado en el grupo de niños con TL, en el que se sustituyó un determinante definido masculino /*el*/ en la frase Pág. 23: /Al ver *el refrigerador* se acordará de que tiene sed.../, por el determinante femenino /*la*/ en /**la refrigerador*/. Este ejemplo corresponde a un error de concordancia de género entre un determinante y un nombre. El cuento hace referencia a un ratón que desea *una galleta*, lo que podría haber generado el error de concordancia, pues al ser una producción semi espontánea y por consecuencia los niños podrían haberse referido a ella en un primer momento y que además está relacionada a lo largo de la historia con la frase *el refrigerador*.

Con respecto a los trabajos previamente publicados sobre uso de género en el TL, se hacen los siguientes comentarios: Restrepo y Kruth (2000) mostraron la ocurrencia de dos errores de concordancia de género, la sustitución del artículo definido masculino *el* por *le* y la sobre generalización de este artículo sobre las formas femeninas que deberían llevar el artículo en femenino *la*. Concluyen que los niños monolingües y los bilingües son diferentes en cuanto a las dificultades que caracterizan el TL.

Como en este trabajo no se encontraron los mismos errores, puesto que el género es un aspecto adquirido sin problema a edades muy tempranas, se observó que los niños monolingües con o sin TL lo producen en los contextos y formas esperados. Es importante mencionar que en su trabajo, Restrepo y Kruth (2000), así como Restrepo y Gutiérrez-Clellen (2001) trabajaron con niños que vivían en un ambiente bilingüe y aun los niños monolingües que refieren en ese estudio tuvieron influencia del inglés, pues aunque sólo hablaban español en casa, es posible que el medio sociolingüístico influyera en la producción de estos errores. Anderson (1999) sugiere una “pérdida” o dificultad para acceder a la marca de género en niños bilingües que se desarrollan en el contexto de una lengua desigual en cuanto a la marcación del género.

Los resultados del presente estudio coinciden con lo que Anderson y Souto (2005) mostraron en su investigación, respecto a que, si bien es cierto que los niños con TL se desempeñan con menor precisión que sus pares con DT, esto no determina que tengan dificultades en cuanto al uso del género gramatical. Señalaron también que los errores más frecuentes encontrados en su población corresponden a omisiones y que, revisando el contexto, los artículos pudieron o no aparecer de acuerdo con las reglas de uso. Auza (2009; 2010) habla sobre este fenómeno, en el que los sustantivos pueden acompañarse de los artículos o no, dependiendo del significado que quiera dar el hablante.

Otro punto importante que hay que rescatar es que los niños de la investigación de Anderson y Souto (2005), así como los del presente estudio, fueron de habla hispana, a diferencia de los del estudio de Restrepo y Gutiérrez-Clellen (2001) que estaban inmersos en un contexto bilingüe y, por consecuencia, la influencia de una segunda lengua provocaba problemas o dificultades en el área de la concordancia de género. Una de las posibles causas de las dificultades es que la lengua minoritaria, en este caso el español, se restringe a dominios o situaciones sociolingüísticas particulares como el hogar, o interacciones adulto-niño, lo que reduce las habilidades léxicas e incluso la “pérdida” de la lengua materna.

En resumen, el presente trabajo ha podido dar cuenta de la concordancia de género en el trastorno del lenguaje. A través del estudio fue posible comparar el uso de la concordancia en niños monolingües, con los resultados de otros trabajos en los que los niños hablantes de español como lengua materna tienen dificultades en el uso de la concordancia del género, al contacto con otras lenguas. Algunas características son similares y se pueden aplicar para identificar si un niño presenta o no el trastorno. En este estudio fue posible comparar el desempeño de tres diferentes grupos de niños (TL, EDAD y LME) monolingües del español sin contacto con otra lengua, de 4 a 7 años de edad, en el que no se encontraron evidencias suficientes para afirmar que esta población de niños tenga dificultades significativas con el conocimiento y dominio de la marcación de género gramatical.

Al analizar las dos tareas propuestas en este trabajo no se encontraron evidencias suficientes para poder afirmar que los niños tienen dificultades para la marcación del género gramatical. Los estudios realizados con niños hispanohablantes que tienen contacto con otra lengua manifiestan dificultades en el uso del género en diferentes elementos. Parece ser que esto tiene que ver más con las diferencias de la marcación del género de las lenguas en contacto, que

con el hecho de que el género sea un marcador vulnerable para los niños con TL. Por tal motivo, la concordancia de género gramatical parece no dar información sobre un área vulnerable en el trastorno en español y no podría formar parte de las características clínicas del trastorno.

Este trabajo contribuyó a la delimitación del trastorno del lenguaje y permite establecer una referencia sobre el fenómeno de concordancia de género en niños monolingües del español.

Bibliografía

Alarcos, L. E., & Real Academia Española (Madrid). (1999). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Anderson, T. (1999). Loss of Gender Agreement in L1 Attrition: Preliminary Results. *Bilingual Research Journal*, Vol. (23), No.4.

Anderson, R. T. (2001). Learning and Invented Inflectional Morpheme in Spanish by Children with Typical Language Skills and with Specific Language Impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*. Vol. (36), No.1, pp. 1-19.

Anderson, R. T. y Souto, M. S. (2005). The Use of Articles by Monolingual Puerto Rican Spanish-speaking Children with Specific Language Impairment. *Applied Psycholinguistics*. Vol. (26), pp. 621-647.

Anderson, R. T. (2007). Exploring the Grammar of Spanish-Speaking children with Specific Language Impairment. *Communication Disorders in Spanish Speakers, Theoretical, Research and clinical Aspects*. Pp. 113-126.

Auza, B. A. y Alarcón, N. L. J. (2011). Cláusulas subordinadas y coordinadas en dos tareas narrativas producidas por niños mexicanos de primero de primaria. En A. Cestero, I. Molina y F. Paredes (comps.), *Documentos para el XVI Congreso Internacional de la ALFAL*.

Obras Colectivas de Humanidades, Alcalá de Henares España: Universidad de Alcalá. Vol. (28), pp. 101-111.

Arenas, A. y Girón, E. (2005). Gramática de la Lengua Inglesa. *Editorial Madrid: Edimat*.

Auza, B., A. (2009), ¿Qué es el trastorno del lenguaje? Un acercamiento Teórico y Clínico a su definición. *Revista Lenguaje*. No.40.

Auza, B., A. (2009). Uso del artículo y sus funciones semánticas en niños con y sin trastorno del lenguaje. *Tesis Doctoral*. Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Lenguas y Letras. México.

Auza, B., A. (2010). Frases nominales y sus funciones semánticas en el desarrollo del lenguaje. En *Análisis lingüístico: enfoques sincrónico, diacrónico e interdisciplinario*. *Estudios lingüísticos*, 2 (Coord. R.M. Ortiz Ciscomani) Hermosillo: Universidad de Sonora, pp. 15-36.

Babyonyshev, M. y Marin, S. (2006). Acquisition of Pronominal Clitics in Romanian. *Catalan Journal of Linguistics*. Department of Linguistics. Yale University. Vol. (5), pp. 17-44.

Bates, E., Devescovi, A., Hernández, A. Pizzamiglio, L. (1996) Gender Priming in Italian. *Perception & Psychophysycs*. Vol. (58), pp. 992-1004.

Bedore, L. y Leonard B. (2001). Grammatical Morphology Deficits in Spanish-speaking Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol. (44).

Bedore, L. y Leonard B. (2005). Verb inflections and noun phrase morphology in the spontaneous speech of Spanish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*. Vol. (26), pp. 195-225.

Berko, G. (2001). Specific Language Impairment. *The development of Language*. 6th. Edition.

Bosch, L., Del Río M. J. Comp.(1997). El desarrollo comunicativo y lingüístico en niños con un trastorno específico del lenguaje. Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales. *Biblioteca de psicología, psiquiatría y salud*. Ediciones Martínez Roca.

Bosque, I., y Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española* . Madrid: Espasa.

Cabeza, E. (2008). La adquisición de género gramatical en español: estudio longitudinal al inverso de un caso. *IV Jornadas de Lingüística clínica*. Universidad de Valencia.

Comrie, B. (2005). *Grammatical gender and personification*. In Perspectives on language and language development: essays in honor of Ruth A. Berman. Diskin, D. and Hava Bat-Zeev S, Eds.

Conti-Ramsden, G., Botting, N. y Faragher, B. (2001). Psycholinguistic Markers for Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. (42), No. 6.

Conti-Ramsden, G. (2003). Processing and Linguistic Markers in Young Children With Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol. (46), pp. 1029–1037.

Corbett, G. (2003). Agreement: The Range of Phenomenon and the Principles of the Surrey Database of Agreement. *Transactions of the Philological Society*, pp. 1-35.

Demuth, K. (2001) Prosodic Constraints on Morphological Development. In J. Weissenborn & B. Höle Eds. Approaches to Bootstrapping: Phonological, *Syntactic and Neurophysiological Aspects of Early Language Acquisition and Language Disorders Series*, Vol. (24) pp. 3-2.

Eddington, D. (2002). Spanish Gender Assignment in an Analogical Framework. *Journal of Quantitative Linguistics*. Vol. (9), pp. 49-75.

Ellis Weismer S, Evans J. (2002) The Role of Processing Limitations in early Identification of Specific Language Impairment. *Topics in Language Disorders* Vol. (22) pp. 15-29.

Eisenclas, S. (2003). Clitics in Child Spanish. *First Language*, Griffith University. Vol. (23) No. 2, pp. 193-211.

Faussart, Ch., Jakubowicz, C. y Costes, M. (1999). Gender and number processing in spoken French and Spanish. *Rivista di Linguistica*, Vol. (11) No.1, pp. 75-101.

Fletcher, P. McWhinney, B. Ingham, R. (1995). Grammatical impairment. *The handbook of child language*. Blackwell. pp. 603-622

Gallardo, A. (2004). Masculino y femenino (sentido de una categoría gramatical). *Revista de lingüística teórica y aplicada*.

Givón, T. (1995). Functionalism and Grammar. *Philadelphia: John Benjamins*. Vol. (503), pp.350-363

González, A., Cervera, C. y Miralles, A. (1997). El efecto de la distancia en la Comprensión escrita de los Demostrativos con valor anafórico. *Universidad Jaume I de Castellón y Universitat de València Psicothema*, Vol. (9), No. 2, pp. 311-32.

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*, Vol. (31), pp. 88–98.

Hincapié, L., Gildardo, M., Castro, R., Lopera, F., Pineda, D. y Lopera E. (2007). Propiedades lingüísticas de los trastornos específicos del desarrollo del lenguaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. (39), No. 1, pp. 47-61.

Holmes, V. y Segui, J.(2006). Assigning grammatical gender during word production. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol, (35). No. 1, pp. 5-30.

Jacobson, P., Schwartz, R. (2002). Morphology in incipient bilingual Spanish-speaking preschool children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*. Vol. (23), pp. 23-41.

Jordens, P. (1994). Acquiring German and French in a Bilingual Setting. In Meisel, J. (Ed.) Bilingual First Language Acquisition. *French and German grammatical development. Language acquisition and language disorders*. Vol. (7).

Kahmi, A. (1998). Trying to Make Sense of Developmental Language Disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. Vol. (29), pp. 35-44.

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*, Vol. (47), pp. 891-903.

Kuchenbrandt, I. (2005). Gender Acquisition in Bilingual Spanish. *4th International Symposium on Bilingualism*. pp. 1252-1263.

Lew-Williams, C. y Fernald A. (2007). Young children Learning Spanish Make Rapid Use of Grammatical Gender in Spoken Word Recognition. *Association for Psychological science*. Vol. (8), No. 3, pp. 193-198.

Leonard, L. B. (2000). *Children with Specific Language Impairment*. Boston, Massachusetts: MIT.

Leonard, L., Bortolini, B., Caselli, C. McGregor, K., Sabbadini, L. (1992). Morphological Deficits in Children with Specific Language Impairment: The Status of Features in the Underlying Grammar. *Language Acquisition*. Vol. (2), No. 2. pp. 151-179.

Lleó, C., Demuth K. (1999). Prosodic Constraints on the Emergence of Grammatical Morphemes: Crosslinguistic Evidence from Germanic and Romance Languages.

López – Ornat, S. (2003), Learning earliest grammar: evidence of grammar variations in speech before 22 months. In Montrul, S. & Ordoñez F. (Eds) *Linguistic Theory and Language Development in Hispanic languages*. Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 254-274.

Mariscal, S. (2008). Early acquisition of gender agreement in the Spanish noun phrase: starting small* *Journal Child Language*. Vol. (35), pp. 1-29

Miller, C. A., Kail R., Leonard, L. B., y Tomblin, B. (2001). Speed of processing in children with specific language impairment J. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol. (4), pp. 416-433.

MirkoviX, J., MacDonald, M. y Seidenberd, M. (2004). Where does gender from? Evidence from a complex inflectional system. *Language and cognitive processes*. No. 19. pp. 1-29.

Ortiz, L. and Guijarro-Fuentes, P.(2007). Selected Proceedings of the Third Workshop on Spanish Sociolinguistics, ed. Jonathan Holmquist et al., Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. pp. 171-182

Otheguy, R., Stern, N. (2000). The Acategorial Lexicon and the Pairing Strategies. A critical account of inherent gender in Spanish. Morava and Y. Tobin (eds.) *Between Grammar and Lexicon*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

Pérez-Leroux, A., Schmitt, C. y DeIrish, M. (2003). Learning definite determiners: genericity and definiteness in English and Spanish. *Boston University Conference on Language Development*. Vol. (28), pp. 1 - 12.

Pérez-Pereira, M. (1991). The Acquisition of Gender: What Spanish Children Tell Us. *Journal Child Language*, Vol. (18), pp. 517-590.

Picallo, C. (2008). Gender and Number in Romance. *Universitat Autònoma de Barcelona*. pp. 47-66.

Plante, S., Swisher, L. (1994). Nonlinguistic Deficits of Children With Language Disorders Complicate the Interpretation of Their Nonverbal IQ Scores. Language, Speech, and Hearing Services in Schools. *American Speech-Language-Hearing Association*. Vol. (25), pp. 235-240

Restrepo, M.A. (1998). Identifiers of Predominantly Spanish-Speaking Children with Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. Vol. (41), pp. 1398–1411.

Restrepo, M.A., Gutierrez-Clellen, V. F., (2001). Article use in Spanish-speaking children with Specific Language Impairment. *Journal of Child Language*. Vol. (28), pp. 433-452.

Restrepo, M.A., y Kruth, K. (2000). Grammatical Characteristics of a Spanish-English Bilingual Child With Specific Language Impairment. *Communication Disorders Quarterly*, Vol. (21), No. 2, pp. 66-76.

Serrat, E., Sanz-Torrent, M., y Bel, A., (2004). Aprendizaje léxico y desarrollo de la gramática: vocabulario verbal, aceleración morfológica y complejidad sintáctica. *Anuario de Psicología. Universidad de Barcelona*. Vol. (35), No.2, pp. 221-234.

Smith, P., Nix, A., Davey, N., López-Ornat, S. y Messer, D., (2003). A Connectionist account of Spanish Determiner Production. *Journal of Child Language*. Vol. (30), pp. 305-331.

Taelman, H., Durieux, G. y Gillis, S. (2009). *Fillers* as signs of distributional learning. *Journal Child Language*. Vol. (36), pp. 323-353.

Unsworth, S., Argyri, F., Cornips, L., Hulk, A., Sorace, A. and Tsimpli, I. (2010). On The Role of Age of Onset and Input in Early Child Bilingualism in Greek and Dutch. *Proceedings of GALAN*.

Windsor, J. Y Kohnert, K. (2004). The Search for Common Ground: Part II. Nonlinguistic Performance by Linguistically Diverse Learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol. (47), pp. 891–903.

White, L., Valenzuela, E., Kozłowska-Macgregor, M. Y Leung, Y. (2004) Gender and Number Agreement in Nonnative Spanish. *Applied Psycholinguistics*. Vol. (25), pp. 105–133

Anexo 1. Tarea de repetición de oraciones (Auza 2009)

- 1 La niña come papas
- 2 El oso duerme mucho
- 3 Los niños se cayeron ayer
- 4 El perro siempre ladra a los gatos que pasan por el camino
- 5 Ellas leen un cuento corto
- 6 Si los niños se portan bien los van a llevar a la feria
- 7 Ana pone la tarea en el pizarrón para que los niños la copien
- 8 El sapo agarra al bicho con su lengua para comérselo
- 9 El mono feo le quitó la comida al perro
- 10 Las peras se echaron a perder porque se quedaron en el sol
- 11 La bruja le pide la escoba a la niña
- 12 El señor va a cortar el queso en el plato
- 13 Ellos les dan agua a sus hijos
- 14 José se cortó el dedo gordo
- 15 La niña con trenzas sacó la muñeca de la caja
- 16 El soldado tiene una gorra roja
- 17 Él metió el mapa y las maletas al coche para irse de viaje
- 18 Si nos fuéramos al parque temprano jugaríamos en el campo de futbol con todos mis primos
- 19 Mi abuela que me quiere mucho me va a traer un pastel y unos dulces
- 20 El muchacho apagó el fuego con la manguera
- 21 Las tías compraron regalos en la tienda para llevarlos a la fiesta
- 22 La mamá de Juan lleva los vasos a la mesa
- 23 Ella le da la medicina al niño porque quiere que se cure

Anexo 2. Tarea de recuento de historia

SI LE DAS UNA GALLETITA A UN RATÓN

If you give a Mouse a Cookie (Numeroff, 1985)

(p. 1) Si le das una galletita a un ratón

(p. 3) Te pedirá un vaso de leche.

Cuando le hayas dado el vaso de leche,

(p. 5) Posiblemente te pedirá un refresco y tendrás que sacar unas cajas de la alacena para poder encontrarlo.

Cuando haya terminado, te pedirá una servilleta para limpiarse los bigotes.

(p. 7) Después, querrá mirarse en un espejo para asegurarse de que no tiene leche en el bigote.

Al mirarse en el espejo, se dará cuenta de que su pelo necesita un corte.

Así que posiblemente te pedirá unas tijeritas.

(p. 9) Cuando se haya recortado el pelo te pedirá una escoba para barrer el piso. Comenzará a barrer.

Le gustará tanto que terminará barriendo todas las habitaciones de la casa, abrirá todas las puertas y moverá todos los muebles.

(p. 11) Incluso, hasta lavará los pisos.

Cuando haya terminado, probablemente querrá dormir la siesta.

(p. 13) Le tendrás que preparar una cajita con almohada y colcha.

Se acomodará en la cama, y sacudirá la almohada varias veces.

Posiblemente, te pedirá que le leas un cuento.

(p. 15) Le leerás un cuento de unos de tus libros y te pedirá que le enseñes los dibujos.

Al verlos, le gustarán tanto que él también querrá dibujar unos animalitos. Te pedirá papel y unos lápices de colores.

(p. 17) Hará un dibujo con unas crayolas.

(p. 19) Cuando haya terminado el dibujo de unos ratones,

Querrá firmarlo con una pluma.

(p. 21) Entonces, querrá pegar el dibujo en la puerta del refrigerador. Y para eso necesitará

(p. 23) Cinta adhesiva. Tú la vas a encontrar detrás de unos libros.

Después de subirse en unas cajas pegará el dibujo y dará unos pasos hacia atrás, para verlo mejor.

Al ver el refrigerador se acordará de

(p. 25) Que tiene sed, porque los ratones son muy sedientos.

Así que...

(p. 27) Brincará con las dos patas hasta tus piernas y te pedirá un vaso de leche.

Y es casi seguro, que si te pide un vaso de leche,

(p. 28) Te pedirá una galletita, ahí junto a todas las cosas que sacaron.