

# El uso del artículo en niños hispanohablantes con trastorno específico del lenguaje

## The use of the article by spanish-speaking children with specific language impairment

**Dra. Alejandra Auza B.**

Universidad Autónoma de Querétaro

**Dr. Gareth Morgan P.**

The Meadows Center for Preventing Educational Risk, Austin, Texas

### RESUMEN

Los niños hispanohablantes con desarrollo típico del lenguaje (DTL) y los menores con Trastorno Específico/Primario del Lenguaje (TEL/TPL) en edades escolares continúan cometiendo errores semánticos y pragmáticos que generan omisiones y sustituciones del artículo. Los artículos definidos parecen ser vulnerables a pesar de la variabilidad metodológica y de las diferencias socioculturales y lingüísticas de las investigaciones previas respecto del tema. El objetivo de esta investigación es analizar el uso de los artículos en individuos con TEL. Participaron 45 niños monolingües, hablantes de español, habitantes de México entre 4;0 y 8;0 años: 1) 15 niños con TEL; 2) 15 niños con DTL pareados por edad con los TEL; 3) 15 niños con DTL pareados por desarrollo del lenguaje con los TEL. La tarea experimental consistió en la presentación de juguetes organizados por clases semánticas y en la formulación de preguntas que elicitaran artículos definidos, indefinidos y sustantivos escuetos. Los niños con TEL usaron significativamente menos artículos definidos y menos funciones semánticas (roles y sustantivos genéricos) que los grupos con DTL. No se encontraron diferencias significativas en otras funciones (parte – todo o comunes). Los artículos indefinidos y sustantivos escuetos fueron usados en la misma proporción. En la discusión se explica la dificultad de ciertas funciones semánticas abstractas, en contraste con aquellas funciones ligadas a entidades concretas. Este estudio contribuye a comprender los patrones de uso de los artículos, para su inclusión en futuras pruebas de identificación del TEL en español.

**Palabras claves:** artículos, funciones semánticas, trastorno específico del lenguaje infantil.

### ABSTRACT

Spanish-speaking children with Typical Language Development (TLD) and children with Language Impairment (LI) still commit semantic and pragmatic errors in their school years generating article omissions and substitutions. Definite articles seem to be vulnerable, despite the methodological variability, sociocultural and linguistic differences, among previous research.

Forty-five monolingual Spanish-speakers living in Mexico between 4;0 and 8;0 participated in the present study: 1) 15 children with LI; 2) 15 children with TLD matched by age; 3) 15 children with TLD matched by language level with the first group. The experimental task consisted in the presentation of toys organized by semantic groups and accompanied by questions which elicit definite and indefinite articles, and bare nouns. Children with LI used significantly fewer definite articles and fewer semantic functions (roles and generic nouns) than the TLD groups. No significant differences were found in part-whole and common functions. Indefinite articles and bare nouns were used in the same proportion. It is explained that some abstract semantic functions carry an additional difficulty, in contrast with functions which are related to concrete entities. This study contributes to the understanding of patterns of article usage for their further inclusion in new tools which identify SLI.

**Key words:** articles, semantic functions, language Impairment in children

---

Contacto con el autor:

Alejandra Auza B.

Av. Calzada de Tlaplan N° 4800 Col.

Sección XVI, Deleg. Tlaplan, Distrito

Federal CP. 14080

México

Tel: (0155) 4000 3000, (0155) 5595 4468

Correo-e: aauza@prodigy.net.mx

## Introducción

Hoy en día, una de las principales necesidades en la educación y la salud preventiva es detectar oportunamente los trastornos del lenguaje que surgen en la edad preescolar y escolar. Sin embargo, aunque existen algunos instrumentos, ellos no siempre funcionan como pruebas sensibles para detectar los trastornos. Esto se ha convertido en un problema mayor, puesto que muchos niños con Trastorno Específico/Primario del Lenguaje (TEL/TPL) desarrollan problemas de lectura y escritura durante la primaria<sup>1</sup>, en la secundaria y la preparatoria<sup>2,3</sup>, los que impactan en su comunicación y su integración a la vida social. En México, estos trastornos aparecen en la población general en un 6.8% y hasta 10.2% a nivel nacional<sup>4</sup>. Sin embargo, este porcentaje difiere del reportado en otros países. Por ejemplo, en Estados Unidos fluctúa entre un 7% y el 12% solo en la población infantil<sup>5</sup>. Para poder identificar eficazmente a estos niños es preciso desarrollar instrumentos que contengan partículas vulnerables del lenguaje, como es el caso de los artículos. Su estudio es necesario para indagar si ellos pueden funcionar como indicadores diferenciales en el diagnóstico de las dificultades del lenguaje.

Al hacer una revisión cuidadosa acerca de cómo se aborda el estudio del artículo en español en el TEL se encuentra una gran diversidad en los criterios metodológicos de los análisis. En consecuencia, los resultados de las investigaciones también son diversos y las comparaciones, limitadas. En algunos casos, los niños son monolingües<sup>6,7,8,9</sup> mientras que en otros son bilingües<sup>10,11,12</sup>. Las

características del contexto sociolingüístico donde viven los hispanohablantes también varían, lo mismo que la edad de los individuos. Algunos investigadores trabajan con niños menores de 4 años<sup>11</sup> y la mayoría lo hace con niños cuyas edades abarcan entre los 3;11 y 5;9 años<sup>6,7,8,9</sup>, aunque otros lo han hecho con mayores de 7 años<sup>10,12</sup>. Así mismo, algunos estudios utilizan muestras espontáneas, mientras que otros emplean tareas experimentales, o bien, se les solicita a los niños contar o recontar un cuento. Finalmente, algunas investigaciones se limitan a observar el uso exclusivo del artículo singular, excluyendo el análisis del plural<sup>6</sup>. Otros trabajos, por su parte, analizan exclusivamente el uso del artículo definido pero no el indefinido, perdiendo con ello el contraste entre ambos<sup>8</sup>, el cual es necesario en muchos contextos comunicativos. En edades escolares, todavía se observan usos no convencionales en niños con Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL)<sup>13,14</sup> como en los que presentan un TEL.

A pesar de las diferencias metodológicas entre las investigaciones, existen algunas tendencias generales respecto de la producción del artículo, como es la dificultad para producir el definido<sup>8,9,10,11,12</sup>. En algunos casos, se muestra que el artículo indefinido es más problemático<sup>6,7</sup>. Si bien estas investigaciones permiten ver dichas tendencias, tampoco puede efectuarse una conclusión acerca del uso del artículo en niños hispanohablantes con TEL, porque no se ha descrito la relación que tiene el contraste del artículo definido – indefinido con las funciones semánticas de los sustantivos. Por tal motivo, es necesario realizar nuevos estudios que complementen el panorama.

Ahora bien, desde una perspectiva funcionalista, el artículo tiene un papel dinámico en la frase nominal, en donde un sustantivo determina la selección de un artículo. El artículo indefinido se emplea para marcar un nombre nuevo, o bien, uno indeterminado e inespecífico. Por ejemplo, «perro» con función no identificable (sustantivo común) podrá emplearse con un artículo indefinido, es decir, «un perro», mientras que si se usa con una función identificable, conocida, familiar, única o de mención previa, deberá emplearse con un artículo definido, como en caso de «el perro de mi tía» (para un análisis detallado respecto de las características de la definitud, véase<sup>15,16,17,18,19,20</sup>). Esta relación entre artículos y sustantivos con ciertas funciones semánticas ha sido estudiada previamente en niños con desarrollo típico<sup>13,14</sup>.

El objetivo de esta investigación es analizar el uso de artículos en individuos con TEL. Sus respuestas se comparan con las de niños con desarrollo típico. En este sentido, la primera pregunta de investigación planteada es si los niños con TEL emplean los artículos definidos, indefinidos y frases con sustantivo escueto de la misma forma en que lo hacen los niños con DTL. Es esperable que los niños con TEL tengan dificultad para emplear artículos, tal como se ha reportado en otras investigaciones<sup>6,7,8,9,10,11,12</sup>. La mayoría de estos trabajos sostiene que como los niños con TEL tienen un procesamiento limitado, entonces muestran problemas para utilizar los artículos, a causa de su escasa sustancia fonética. Si esto es un factor relevante, entonces los artículos definidos, incluyendo el indefinido «un», se verán

desfavorecidos, en beneficio de una mejor producción de los artículos indefinidos que son bisilábicos y, por tanto, reciben una acentuación prosódica.

La segunda pregunta es si los niños con TEL usan las funciones semánticas de la misma forma en que lo hacen los niños con DTL. Es esperable, en este caso, que los niños con TEL tengan dificultad para emplear artículos definidos, indefinidos y sustantivos escuetos, dado que este grupo de niños es conocido por presentar problemas léxico-semánticos asociados a sus dificultades gramaticales<sup>21,22</sup> y problemas en la creación de representaciones semánticas adecuadas<sup>23,24,25,26</sup>. Si esto es cierto, entonces los niños con TEL cometerán un mayor número de errores en la producción de frases nominales, cuya función semántica sea desconocida para el niño.

Cabe mencionar que algunas sustituciones de artículos son gramaticalmente adecuadas, pero semántica y pragmáticamente inadecuadas para ciertos contextos de habla. Los cambios no son arbitrarios, sino que responden a una serie de condiciones semánticas —como la función que representa el sustantivo en una determinada frase nominal— y pragmáticas —como la atención conjunta— que deben realizar los niños para mantener la conversación con un interlocutor. Si las funciones semánticas del artículo en una frase nominal todavía no están adquiridas, entonces el niño tendrá más errores en su selección, aunque haya aprendido la forma gramatical muchos años antes.

## Metodología

### Participantes

Participaron 45 niños monolingües hispanohablantes entre los 4;0 y los 8;0 años (M= 5;5) originarios del Centro de México. Fueron clasificados en tres grupos:

1) 15 niños con TEL;

2) 15 niños con DTL emparejados por su edad cronológica ( $\pm 3$  meses) con los niños con TEL;

3) 15 niños con DTL emparejados por su mismo nivel de lenguaje [medido por su Longitud Media de Emisión de palabras –LME- ( $\pm 5$  palabras)].

Un análisis de varianza indicó que no había una diferencia estadística de edad en meses entre los

niños con TEL y los niños emparejados por edad ( $p = .99$ ), pero los niños con TEL fueron mayores con una diferencia estadística respecto de los niños emparejados por su nivel de lenguaje ( $p < .01$ ). Este emparejamiento se realizó con el fin de que cada niño con TEL fuera evaluado junto con dos individuos que presentaran las mismas condiciones (de edad y de lenguaje), para que la comparación fuera más precisa, lo cual corresponde a una práctica común en los estudios de niños con TEL. Todos los individuos pertenecían al mismo nivel sociocultural, definido por el grado educativo de las madres (entre 13 y 16 años de escolaridad). Todos los niños asistían a la misma escuela. Los datos descriptivos de las características de los grupos se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Medias (desviaciones estándar) de las características de los grupos.

Variable	Niños con TEL	Edad	Lenguaje
n	15	15	15
Edad en meses	76.00 (17.31)	75.60 (17.27)	60.53 (8.73)
LME-P	5.03 (1.10)	7.17 (1.75)	5.05 (1.04)

TEL = Trastorno Específico del Lenguaje

Edad = Grupo control de edad

Lenguaje = Grupo control de lenguaje

LME-P = Longitud Media de Emisión de Palabras

### Criterios de selección

Los niños con TEL cumplían los siguientes criterios: existía una preocupación explícita de padres y/o maestros respecto del desarrollo del lenguaje del niño<sup>31</sup>; así mismo, no tenían antecedentes de problemas motrices, auditivos, emocionales o neurológicos; obtuvieron un puntaje en la escala no verbal mayor a 75 en la prueba cognitiva de *Kaufman Assessment Battery for Children 2* (KABC-2<sup>27</sup>); los niños entre 4;0 y 4;11 obtuvieron un puntaje menor o igual a 50 en la subprueba de morfosintaxis español de *BESA*<sup>28</sup>; los niños entre 5;0 y 8;11 obtuvieron un puntaje por lo menos una desviación estándar por

debajo de la media en una de dos subpruebas (*Estructura de palabras y Repetición de oraciones*) de la versión español de la prueba *Clinical Evaluation of Language Fundamentals 4*<sup>29</sup>; y una producción igual o mayor al 20% de emisiones agramaticales en una muestra de lenguaje<sup>30</sup>.

Los participantes con DTL, por su parte, cumplían con los siguientes criterios: no existía una preocupación explícita de padres y/o maestros respecto del desarrollo del lenguaje del niño<sup>31</sup>; no tenían antecedentes de problemas motrices, auditivos, emocionales o neurológicos; obtenían un puntaje del inventario no verbal mayor a 75 en la prueba cognitiva de *KABC-2*<sup>27</sup>; los niños entre 4;0 y

4;11 presentaban un puntaje mayor al punto de corte (50) en la subprueba de morfología español de BESA<sup>28</sup>; los niños entre 5;0 y 8;11 obtenían un puntaje mayor a una desviación estándar por debajo de la media en las dos subpruebas (*Estructura de palabras* y *Repetición de oraciones*) de la versión español de la prueba *SCELF-4*<sup>29</sup>; y una producción menor al 20% de emisiones agramaticales en una muestra de lenguaje<sup>30</sup>.

Los participantes con DTL, por su parte, cumplían con los siguientes criterios: no existía una preocupación explícita de padres y/o maestros respecto del desarrollo del lenguaje del niño<sup>31</sup>; no tenían antecedentes de problemas motrices, auditivos, emocionales o neurológicos; obtenían un puntaje del inventario no verbal mayor a 75 en la prueba cognitiva de *KABC-2*<sup>27</sup>; los niños entre 4;0 y 4;11 presentaban un puntaje mayor al punto de corte (50) en la subprueba de morfología español de BESA<sup>28</sup>; los niños entre 5;0 y 8;11 obtenían un puntaje mayor a una desviación estándar por debajo de la media en las dos subpruebas (*Estructura de palabras* y *Repetición de oraciones*) de la versión español de la prueba *SCELF-4*<sup>29</sup>; y una producción menor al 20% de emisiones agramaticales en una muestra de lenguaje<sup>30</sup>.

## Instrumentos

*Cuestionario para padres.* Se usó una adaptación del *Cuestionario para padres* de Restrepo<sup>31</sup>. A los padres se les preguntó acerca del desarrollo de su hijo y si tenían alguna preocupación

explícita respecto del desarrollo del lenguaje de su niño.

*Batería de Kaufman 2.* Para descartar un retraso cognitivo, se administró el inventario no verbal de la *KABC-2*. Las subpruebas varían según la edad y corresponden a las siguientes: pensamiento conceptual, reconocimiento de rostros, terminación de una historia, triángulos, contando bloques, razonamiento de patrones y movimientos de la mano. Se calculó un nivel no verbal para cada niño.

*Prueba de Lenguaje Bilingüe de inglés y español (BESA).* La *BESA*<sup>28</sup> está diseñada para identificar a niños con TEL que hablan español. Se empleó la subprueba de morfosintaxis, porque ha mostrado tener una buena sensibilidad (87.5) y especificidad (100) entre los 4;0 y los 5;11, tanto en niños monolingües como en niños bilingües cuya lengua materna es el español<sup>32</sup>. Además esta subprueba mostró ser adecuada para identificar niños con TEL, ya sea que se tratara de niños monolingües, o bien, predominantemente hispanohablantes<sup>32</sup>. En esta subprueba, el punto de corte (*cut-off score*) para esta edad es de 50, lo que indicaba que a cualquier individuo que calificara con 50 puntos o menos, podía considerársele con un TEL. La prueba de morfología *BESA* tiene niveles de sensibilidad y especificidad altos para estas edades. No obstante, la especificidad es alta en niños mayores de 6;0, pero la sensibilidad no es adecuada para detectar niños con TEL, razón por la cual se empleó otra prueba para niños mayores.

*Spanish Clinical Evaluation of Language – 4.* El instrumento *SCELF-4* está diseñado para identificar a niños con TEL que hablan español. El manual técnico<sup>29</sup> indica que el *SCELF-4* es válido y demuestra

una alta sensibilidad (96%) y especificidad (87%) para los niños con edades superiores a 5 años. La confiabilidad del test – retest es igual o mayor de 0.80 para todas las subpruebas. Esta medida se utilizó de acuerdo con las normas en la población bilingüe, cuya lengua predominante es el español. Sin embargo, para la población monolingüe, la puntuación de corte tuvo que ser ajustada a una desviación estándar. En esta tarea, los niños con TEL debían tener una producción igual o mayor al 20% de emisiones agramaticales en una muestra de lenguaje<sup>31</sup>. Se utilizó el criterio de una sola subprueba con una desviación estándar por debajo de la media, dado que los niños con TEL tienen un perfil gramatical variable, es decir, pueden tener un rendimiento inadecuado en ambas tareas, o bien, peor en una que en la otra. Esta variabilidad se ha podido comprobar en otros estudios<sup>33</sup>.

*Muestra de Lenguaje.* Se obtuvo una muestra de lenguaje de cada niño, a través del recuento de una historia llamada *Si le das una galletita a un ratón* (basada en el cuento de Numeroff<sup>34</sup>). Las muestras fueron transcritas y segmentadas en unidades terminables (UT)<sup>35</sup>, y codificadas para obtener el porcentaje de agramaticalidad por UT. Una UT se refiere a una cláusula principal que puede tener una estructura subordinada o coordinada<sup>35</sup>. En esta tarea, los niños con TEL debían tener una producción igual o mayor al 20% de emisiones agramaticales en una muestra de lenguaje<sup>30,31</sup>. El porcentaje de agramaticalidad ha sido útil en ayudar a diagnosticar a un niño con TEL, sobre todo cuando las mediciones a través de las pruebas formales no son del todo fehacientes<sup>30</sup>.

## Descripción de la tarea experimental

Sobre la tarea experimental para analizar el uso de artículos, se elaboró una serie de 50 preguntas (equivalentes a igual número de reactivos para artículos definidos, indefinidos y frases con sustantivo escueto) elaboradas sobre la base de varias consideraciones gramaticales y semánticas relevantes para obtener una respuesta esperada. Cada pregunta se acompañaba de juguetes que se presentaban cada vez que se hacía la pregunta correspondiente. Los juguetes fueron organizados en conjuntos determinados por temáticas que inducían la producción de las funciones semánticas exploradas (léase más adelante acerca de la definitud de las frases nominales).

Para la elaboración de las preguntas y cierres de oración se cuidó el uso del tiempo verbal y el aspecto del verbo. Se sabe que el empleo de algunos tiempos verbales, así como otros elementos gramaticales tales como los adverbios, activan diferentes interpretaciones<sup>36</sup>. Por esta razón, tanto los tipos léxicos como el tiempo, modo y aspecto verbal fueron seleccionados explícitamente para provocar frases nominales definidas, indefinidas o con sustantivo escueto (por ejemplo, «Quien enseña en la escuela es la maestra»).

Otras consideraciones responden a la frecuencia del vocabulario del léxico infantil del español de México<sup>37,38</sup>. Los sustantivos que se esperaba obtener en las frases nominales son sustantivos contables. Como parte del control metodológico, ningún sustantivo considerado como masa, es decir, ningún objeto no delimitado en el espacio (de acuerdo con la terminología de Langacker<sup>39,40,41</sup>) fue incluido. La mención del

sustantivo en el contexto es otro factor que se tomó en cuenta. Todos los sustantivos empleados en la tarea se introducen solamente una vez y uno a uno en el contexto, a través de un juguete que lo represente. Cada juguete (sustantivo) aparece por primera vez, de tal forma que se introduce pragmáticamente, pero no tiene una mención verbal.

Para obtener la definitud de las frases nominales se seleccionaron tres funciones semánticas que se emplean tanto en el lenguaje adulto, como en el lenguaje infantil:

- 1) Función de rol («el maestro»).
- 2) Función de uso genérico («me gustan las manzanas»).
- 3) Función de parte – todo («la boca del niño»).

Con estas funciones se elaboraron contextos en los que el uso del artículo definido se emplea frecuentemente en la lengua del adulto<sup>42,17,43,44</sup> y la del niño<sup>14,45</sup>. Para el caso de las frases con sustantivo escueto, también fue utilizada la función de uso genérico («compraron manzanas»). Para obtener frases indefinidas se utilizó un contexto que marca poca especificidad en el referente, donde el artículo indefinido hace generalmente su aparición

(«Compraron un perro»<sup>46</sup>). Además, se tomó en cuenta la constitución fonológica y silábica de los sustantivos considerados (sustantivos con acento grave y que terminaran con –a, en el caso del femenino y con –o, en el del masculino). También se consideró la definitud del artículo y su caracterización gramatical (género y número) (para mayores detalles véase el Anexo A, el que incluye algunos ejemplos de las preguntas realizadas).

En la tarea experimental solo se podían obtener respuestas esperadas, puesto que el artículo responde, en la mayoría de los casos, a factores semánticos y pragmáticos de la emisión en curso. Se consideraba como una respuesta esperada cuando esta se producía en un 70 a 80% o más en cada grupo de edad. Este criterio se basa en estudios previos de desarrollo típico y atípico del lenguaje en diversas áreas, los que han utilizado este porcentaje como un punto de corte adecuado para mostrar dominio<sup>7,47,48</sup>. Se consideraba como un error cuando, por ejemplo, se omitía un artículo en un contexto obligatorio (en posición de sujeto: «\*niños comieron manzanas» vs. «Los/Unos niños comieron manzanas», a diferencia de la posición de objeto, donde el artículo puede omitirse: «Los niños comieron unas/las/Ø manzanas»). Un resumen de las características de los ítems se presenta en la Tabla 2.

**Tabla 2.** Características de los ítems.

Categoría del artículo/sustantivo	Género			Categoría Semántica			
	N	M	F	Común	Rol	Parte de Todo	Genérico
Indefinido Singular	10	5	5	8	2	-	-
Indefinido Plural	10	5	5	10	-	-	-
Definido Singular	10	5	5	-	4	5	1
Definido Plural	10	5	5	-	1	2	7
Escueto Singular	4	3	1	-	-	-	4
Escueto Plural	6	1	5	-	-	1	5

- = no hay ítems en esta categoría.

## Procedimiento

Cada niño fue visto de manera individual en su escuela, en dos o tres sesiones de aproximadamente veinte minutos, para aplicar los instrumentos y la tarea experimental. Las pruebas antes mencionadas se llevaron a cabo en orden aleatorio. Si el participante mostraba cansancio, la sesión se interrumpía para continuarla otro día durante la misma semana.

## Análisis

Para responder a la primera pregunta de investigación se realizó un análisis de varianza entre grupos (ANOVA) en donde la variable independiente contaba con tres niveles: el grupo con TEL (TEL), el grupo control de edad (EDAD) y el grupo control de lenguaje (LENG); la variable dependiente fue el porcentaje de los artículos producidos. Para las preguntas siguientes (2 y 3), se realizó un análisis multivariado de las diferentes variables con el grupo (TEL, EDAD, LENG) como factor de agrupación (MANOVA). Las variables dependientes para la segunda pregunta fueron el porcentaje de los artículos producidos, dividido por el tipo de definitud (indefinidos, definidos y sustantivos escuetos). Para la tercera pregunta, la variable dependiente fue el porcentaje de los artículos producidos, dividido por las categorías semánticas de los sustantivos (uso común, función de rol, uso genérico y función de parte – todo). A continuación se realizaron varios ANOVA para cada una de las variables dependientes. Finalmente, se aplicó la prueba de Holm<sup>49</sup> para comprobar entre qué pares de grupos se producían

las diferencias. La prueba de Holm ajusta los valores de alfa para controlar los errores del tipo I y II. Esto se logró al ordenar los valores de  $p$  de la comparación de cada grupo de menor a mayor. A continuación, un nivel de alfa para cada prueba se calculó dividiendo  $\alpha = 0.05$  por el número de comparaciones que quedan. Por ejemplo, si hay tres comprobaciones, el valor de  $p$  que es el más pequeño de los tres sería comparado con  $\alpha = 0.05/3 = .016$ ; el valor de  $p$  que tiene el valor más próximo sería comparado con  $\alpha = 0.05/2 = .025$ ; y el último valor de  $p$  que tiene el valor más alto sería comparado con  $\alpha = 0.05/1 = .05$ .

## Resultados

### Pregunta 1: Producción global de artículos

La estadística descriptiva de la producción global de artículos se presenta por grupos en la Tabla 3. Una ANOVA entre grupos (TEL, EDAD, LENG) indicó una diferencia estadística,  $F(2,45) = 8.89, p < .01, R^2-ajd. = .26$ , en la producción global de artículos. Las pruebas de Holm<sup>49</sup> señalan que las diferencias se encuentran entre el grupo TEL y el grupo EDAD ( $p < .001$ ) en la producción global de artículos, lo que indica que el grupo de niños con TEL produjo menos aciertos que los niños del grupo control de edad. No se observaron diferencias estadísticas entre los menores con TEL y el grupo pareado por lenguaje en la producción global de artículos.



**Tabla 3.** Comparación global de las medias de respuestas esperadas entre los niños con TEL y los grupos control.

Grupo	Media	D. Estándar
TEL	55.33	5.74
Edad	69.47	12.59
Lenguaje	62.67	7.84

TEL = Trastorno Específico del Lenguaje.

Edad = Grupo control de edad.

Lenguaje = Grupo control de lenguaje.

### Pregunta 2: Uso de frases nominales

La estadística descriptiva del uso de frases nominales se presenta por grupo en la Tabla 4. Una MANOVA indicó una diferencia estadística, Wilks  $\lambda =$

.59,  $F(6,80) = 3.91$ ,  $p < .01$ . Las ANOVA siguientes indicaron una diferencia estadística entre grupos para el uso de los artículos definidos,  $F(2,42) = 11.31$ ,  $p < .01$ ,  $R^2\text{-ajd.} = .32$ . Las pruebas de Holm revelaron una diferencia estadística entre el grupo TEL y EDAD ( $p < .01$ ) y también entre el grupo TEL y LENG ( $p < .01$ ). Estos resultados indican que el grupo de niños con TEL se diferencia de los dos grupos control de niños con DTL (EDAD y LENG), porque produjo menos aciertos que los de los grupos de control.

No se observaron diferencias estadísticas para el uso de los artículos indefinidos, ni tampoco para el uso de los sustantivos escuetos.

**Tabla 4.** Comparación del uso de artículos entre el grupo de niños con TEL y los grupos control.

Categoría	Grupos	Media	D. Estándar	Sig.	$\eta^2$
Definidos	TEL	54.00	17.94	.01	.35
	Edad	76.66	10.11		
	Lenguaje	69.00	10.21		
Indefinidos	TEL	49.00	16.16	.77	.01
	Edad	54.00	22.92		
	Lenguaje	51.66	16.97		
Escuetos	TEL	70.66	27.11	.18	.07
	Edad	84.66	21.99		
	Lenguaje	70.66	21.20		

TEL = Trastorno Específico del Lenguaje.

Edad = Grupo control de edad.

Lenguaje = Grupo control de lenguaje.

$\eta^2$  = eta parcial cuadrada.

### Pregunta 3: Uso de frases con diferente función semántica

La estadística descriptiva del uso de frases con diferente función semántica se presenta por grupo en

la Tabla 5. Una prueba de MANOVA indicó una diferencia estadística, Wilks  $\lambda = .60$ ,  $F(8,78) = 2.871$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2\text{-parcial} = .23$ . Las pruebas de ANOVA siguientes indicaron una diferencia estadística entre grupos para el uso de frases con función de rol,  $F$

(2,42) = 7.10,  $p < .01$ ,  $R^2\text{-ajd} = .22$  y para el uso de frases con función genérica,  $F(2,42) = 5.97$ ,  $p < .01$ ,  $R^2\text{-ajd} = .18$ . Para el uso de frases con función de rol, las pruebas de Holm indicaron una diferencia estadística entre el grupo TEL y EDAD ( $p < .016$ ). Para el uso de frases con función genérica, las pruebas de Holm indicaron una diferencia estadística entre el

grupo TEL y EDAD ( $p < .025$ ). Estos resultados muestran que el grupo de niños con TEL produjo menos aciertos respecto del uso de la función de rol y de la función genérica, al compararlos con los niños con DTL del grupo control de EDAD. No obstante, no hubo diferencias con sus pares del grupo control de LENGUAJE.

**Tabla 5.** Comparación del uso de las funciones semánticas entre el grupo de niños con TEL y los grupos control.

Categoría	Grupos	Media	D. estándar	Sig.	$\eta^2$
Comunes	TEL	47.03	17.92	.90	.01
	Edad	50.37	24.89		
	Lenguaje	49.26	18.17		
Roles	TEL	47.62	16.79	.01	.25
	Edad	73.33	20.82		
	Lenguaje	62.86	18.55		
Parte – todo	TEL	64.76	24.66	.19	.08
	Edad	78.10	16.08		
	Lenguaje	65.71	23.41		
Genéricos	TEL	62.96	19.99	.01	.22
	Edad	83.33	13.28		
	Lenguaje	74.44	14.52		

TEL = Trastorno Específico del Lenguaje.  
 Edad = Grupo control de edad.  
 Lenguaje = Grupo control de lenguaje.  
 $\eta^2$  = eta parcial cuadrada.

## Discusión

En este estudio fue notable que, a juzgar por los resultados, la mayoría de los niños con TEL empleara la categoría de los artículos en una menor proporción que los grupos controles. En el caso de la producción global de los artículos, la diferencia se encuentra con sus pares de edad, pero no así con sus pares que comparten el mismo nivel de lenguaje. Esto indica que el uso general que hacen de los artículos es semejante a los niños que tienen un

menor nivel de lenguaje (LME-P) y que por lo general, tienen una edad menor. Ello quiere decir que un niño con TEL de cinco años genera menos artículos que otro niño de cinco años; de igual forma, un niño de siete años con TEL genera menos artículos que su par de siete años. En otro estudio se ha podido analizar de manera más pormenorizada que dentro de las emisiones agramaticales que comete el niño con TEL en una narración, el 16.3% de los errores corresponde al uso de artículos, mientras que solo el

5% de errores que cometen los niños de la misma edad corresponde a artículos<sup>45</sup>. No obstante, y como es de esperarse, a mayor edad, los niños incorporan el conocimiento de nuevas funciones que son más complejas y, como consecuencia de ello, aumenta la producción de ciertos artículos<sup>14</sup>. Esto es lo que parece retrasarse en los niños con TEL.

La dificultad se ubica principalmente en el artículo definido, pues los niños de la misma edad, al igual que los que comparten el mismo nivel de lenguaje, usan por lo general la respuesta esperada. Aunque es cierto que el tamaño del efecto del definido y sus funciones semánticas es moderado ( $R^2\text{-ajd.} = .26$ ), no puede desdeñarse el hecho de que esta partícula gramatical es vulnerable en la producción de los niños con TEL. La dificultad que tienen estos niños para usar los artículos definidos coincide con varias investigaciones previas<sup>8,9,10,11,12</sup>. A pesar de la variabilidad metodológica y de las diferencias socioculturales y lingüísticas entre las investigaciones, los resultados similares acerca de la vulnerabilidad de los artículos definidos son más contundentes.

Ciertos estudios previos han sostenido que el poco peso fonético de los artículos, así como su posición lábil frente al sustantivo, son los factores que alteran el uso de los artículos en el lenguaje de los niños con TEL<sup>7,8,9</sup>. Es cierto que el artículo se ubica en una situación perceptual poco favorable. Los artículos «el, la, los, las, un» tienen poco peso fonético al ser monosilábicos y ubicarse en una posición pretónica, la cual es una de las más débiles, ya que contrasta con el acento primario del sustantivo; de ahí que las vocales pierdan su

sustancia fonética. No obstante, las funciones semánticas portan una dificultad adicional. Esto es especialmente relevante en el caso del artículo definido, donde se reúne tanto la debilidad fonética como las funciones semánticas de uso genérico y de rol, convirtiéndose así en partículas especialmente complejas para el niño con TEL.

Una de las funciones de los artículos definidos es que acompañan sustantivos que denotan una función estereotípica como «el sol», o una función cultural prototípica como «el presidente»<sup>16</sup>. Estas funciones podrían ser irreconocibles para los niños con TEL, quienes en muchos casos tienen un trastorno semántico asociado al problema gramatical<sup>23</sup>. Este trastorno se hace evidente en las fallas para reconocer rasgos semánticos y propiedades esenciales de conceptos<sup>21,25,51,52,53</sup>, así como para elaborar representaciones semánticas<sup>53</sup>. A diferencia de otras investigaciones en las que se ha resaltado que los niños con TEL no pueden reconocer rasgos perceptuales (fonéticos), en este estudio se resalta que los rasgos que ellos no pudieron detectar parecen estar ligados a ciertas funciones semánticas que representan los sustantivos.

Es notable la baja proporción de uso de los artículos indefinidos en los tres grupos comparados. Aunque se controlaron las características semánticas y pragmáticas de las preguntas para provocar una frase con artículo indefinido en plural, estas parecen ser influidas por factores tales como el procedimiento para presentar los objetos, hecho que pudo haber oscurecido, en este estudio, la situación típica en la que un indefinido plural es empleado. La presencia del objeto podría influir en que el referente

se tome como una entidad dada en el contexto y que se perciba como un referente familiar y conocido. Si esto es cierto, entonces se explicarían algunas sustituciones cometidas. También pudo haber influido la posición sintáctica, especialmente para los sustantivos plurales, en los que se observó que la posición gramatical del objeto favorece la selección de un sustantivo escueto, en detrimento del indefinido plural. En lenguas como el español, el uso del artículo indefinido no es automático, especialmente en entidades plurales. Además de «unos», el plural del indefinido también es el sustantivo escueto<sup>54,55</sup>. Este uso alternante entre «unos» y el sustantivo escueto se hizo evidente también en la presente investigación. Los artículos indefinidos tienen un espectro amplio de interpretación<sup>56</sup> que provoca ambigüedad en la interpretación de la frase, por lo que el hablante puede seleccionar diferentes opciones gramaticales.

Aunque en menor proporción, la bibliografía especializada ha reportado que los niños con TEL tienen dificultades para producir artículos indefinidos<sup>6,7</sup>. En ambos estudios se encontró que el tipo de error más frecuente era la omisión. Los artículos indefinidos plurales fueron generalmente omitidos en contextos obligatorios, tanto por niños con TEL como por niños con DTL<sup>8</sup>. Vale la pena hacer un breve comentario al respecto, pues desde el punto de vista de un nativo hablante, varios de los errores que se tomaron como omisiones son en realidad sustantivos escuetos, a juzgar por los ejemplos que los autores ofrecen respecto de las preguntas que utilizaron para elicitación del uso de los artículos<sup>7,57</sup>. En varios ejemplos se solicitó el uso de

un artículo plural, cuando el sustantivo se encontraba en posición de objeto. En el estudio de Bedore y Leonard<sup>7</sup> también se apreció que los tres grupos omitían frecuentemente los artículos indefinidos plurales, lo cual es esperable, si la posición sintáctica es de objeto<sup>54,55</sup>. No obstante, la coincidencia en encontrar dificultades en el uso del indefinido, especialmente en el plural, sugiere que el problema es inherente a las características propias de la indefinición en el español y no a un problema de los niños con TEL. Además, cabe resaltar que los artículos indefinidos, con excepción de «un», son formas acentuadas prosódicamente, hecho que debería haber favorecido su producción. Sin embargo, la baja producción de los indefinidos contradice tanto la predicción de que el peso fonético sea decisivo para el uso de artículos, como que sea una condición que desfavorezca al grupo de niños con TEL, pues los tres grupos mostraron una proporción baja de respuestas esperadas. Este es un argumento más a favor de una postura teórica que incluya el factor semántico y no solo el fonético, para evaluar de forma más integral el uso de artículos en la adquisición y en el trastorno.

## Limitaciones

Aunque este estudio tuvo rigor científico, existen ciertamente algunas limitaciones. En primera instancia, solo tenemos a 45 participantes divididos en tres grupos, una muestra típica para estudios lingüísticos, pero tal vez limitada para observar las diferencias estadísticas que probablemente existen. En segundo término, respecto de la edad de los participantes, esta característica es bastante grande (48 a 107 meses). Aunque no hay una diferencia estadística entre los grupos de TEL y Edad, sería

mejor tener un rango de edad más pequeño y con un mayor número de individuos, para hacer observaciones más precisas respecto de ciertas edades.

## Conclusiones

Se espera que esta investigación haya contribuido a entender los patrones de producción del artículo en niños hispanohablantes con TEL y su comparación con niños de su misma edad y su mismo nivel de lenguaje. Queda por hacer un estudio más detallado de los artículos definidos que permita corroborar su vulnerabilidad. Por ejemplo, podrían analizarse las producciones espontáneas en una tarea narrativa y determinar las funciones semánticas que cumple el artículo en esos contextos. En cuanto a los artículos indefinidos es preciso indicar que, particularmente el plural, requiere de un análisis más profundo que controle la presentación de los estímulos, tema pendiente para futuras investigaciones.

En virtud de que las zonas más problemáticas respecto del uso del artículo han podido ser identificadas, existe ahora la posibilidad de utilizar esta partícula para facilitar la identificación de niños con TEL o a aquellos que están en riesgo de tenerlo. Los resultados indican que los niños con TEL tienen dificultades para producir los artículos. Por ello, puede hablarse entonces de que esta categoría sea un auxiliar eficiente en el diagnóstico diferencial de los trastornos gramaticales. El caso específico del artículo definido es ilustrativo, pues la falla en su producción, en relación con ciertas funciones abstractas de los sustantivos como la de roles («la

maestra») o la función genérica («las ranas son verdes y saltan todo el tiempo»), puede ser clave para identificar a niños con TEL. No es el caso del artículo indefinido, que por sus rasgos de indeterminación, se torna en partículas difíciles para todos los grupos y no solamente para el de los niños con TEL.

Fuente de financiamiento: Beca de estudios de posgrado PROMEP, programa de la Secretaría de Educación Pública 2010-2012 (Auza).

Beca de entrenamiento posdoctoral del Institute of Education Sciences (PI: Vaughn #R324B080008) (Morgan).

## Referencias

1. Catts, H.W., Adlof, S.M., y Weismer, S.E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *J. Speech Lang Hear Res.*, 49, 278-293.
2. Aram, D.M., Ekelman, B.L., y Nation, J.E. (1984). Preschoolers with language disorders: 10 years later. *J. Speech Hear Res.*, 27, 232-244.
3. Snowling, M.B. (2000). Is Preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *J. Child Psychol Psychiatry*, 41, 587-601.
4. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática INEGI (2010). Disponible en: [www.inegi.gob.mx/est/](http://www.inegi.gob.mx/est/)
5. National Center for Education Statistics (2004). *Higher Percentages of Fourth- and Eight- Graders Performed at or Above Proficient in 2003 Compared to 1992*, Washington DC.
6. Anderson, R.T., y Souto, S. (2005). The use of articles by monolingual Puerto Rican Spanish-speaking children with specific language impairment. *Appl. Psycholinguist*, 26, 621-647.
7. Bedore, L.M., y Leonard, L.B. (2001). Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with specific language impairment. *J. Speech Lang Hear Res.*, 44, 905-924.
8. Bedore, L.M., y Leonard, L.B. (2005). Verb inflections and noun phrase morphology in the spontaneous speech of Spanish-speaking children with specific language impairment. *Appl. Psycholinguist. Special Issue: Psychological and linguistic studies across languages and learners*, 26 (2), 195-225.
9. Restrepo, M.A., y Gutiérrez-Clellen, V.F. (2001). Article use in Spanish-speaking children with specific language impairment. *J. Child Lang*, 28, 433-452.
10. Bosch, L., y Serra, M. (1997). Grammatical morphology deficits of Spanish-speaking children with specific language impairment: Child language disorders in a cross-linguistic perspective. *Int J. Commun Disord*, 37(2), 77-93.
11. Eng, N., y O'Connor, B. (2000). Acquisition of definite articles + noun agreement of Spanish-English bilingual children with specific language impairment. *Commun Disord Q.*, 21, 114-124.
12. Restrepo, M.A., y Kruth, K. (2000). Grammatical characteristics of a Spanish-English bilingual child with specific language impairment. *Commun Disord Q.*, 21(2), 66-76.
13. Auza, A. (2009). *Uso de artículos y sus funciones semánticas en niños con y sin TEL*. Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.
14. Auza, 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, 15-36.
15. Bosque, I., y Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: España.
16. Epstein, R. (2001). The definite article, accessibility and the construction of discourse referents. *Cogn Linguist.*, 12, 333-378.
17. Givón, T. (1984). *Syntax: A functional-typological introduction*. Vol. I, 56-61; 397-434.
18. Leonetti, M. (1999). El artículo. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.) *Gramática básica de la lengua española*. (pp. 787-890). Tomo 1, Madrid: España.
19. Leonetti, M. (2003). Specificity and object marking: The case of Spanish "a", En K. Von Heusinger y G. Kaiser (Eds.) *Proceedings of the workshop: "Semantic and syntactic aspects of specificity in Romance Languages"*, Fachbereich Sprachwissenschaft, Universität Konstanz, 113, 67-101.
20. Leonetti, M. (2008). Definiteness effects and the role of the coda in existential constructions. En H.H. Müller y A. Klinge (Eds.) *Essays on nominal determination. Studies in Language companion series*, 99 (pp. 131-162). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
21. Alt, M., Plante, E., y Creusere, M. (2004). Semantic features in fast-mapping: performance of preschoolers with specific language impairment versus preschoolers

- with normal language. *J. Speech Lang Hear Res.*, 47, 407-420.
22. Brackenbury, T., y Pye, C. (2005). Semantic deficits in children with language impairments: Issues for clinical assessment. *Lang Speech Hear Serv Sch.*, 36, 5-16.
23. Botting, N., y Adams, C. (2005). Semantic and inferencing abilities in children with communication disorders. *International J. Commun Disord.*, 40 (1), 49 – 66.
24. McGregor, K.K. (2009). Semantics in child language disorders. En R.G. Schwartz (Ed.) *Handbook of Child Language Disorders*. New York: Psychology Press, 365-387.
25. McGregor, K.K., y Appel, A. (2002). On the relation between mental representation and naming in a child with specific language impairment. *Clin Linguist Phon.*, 16, 1–20.
26. McGregor, K.K., Newman, R.M., Reilly, R.M., y Capone, N.C. (2002). Semantic representation and naming in children with specific language impairment. *J. Speech Lang Hear Res.*, 45, 998–1014.
27. Kaufman, A.S., y Kaufman, N.L. (2004). *Kaufman assessment battery for children 2<sup>nd</sup> edition*, Circle Pines, MN: AGS Publishing.
28. Peña, E., Gutiérrez-Clellen, V.F. e Iglesias, A. (2006). *Bilingual English/Spanish assessment*. Manuscrito sin publicar.
29. Semel, E., Wiig, E.H., y Secord, W.A. (2006). *Clinical evaluation of language fundamentals (S-CELF)*, Spanish edition. Psycorp. TX: San Antonio.
30. Gutiérrez-Clellen, V.F., Restrepo, M.A., Bedore, L., Peña, E., y Anderson, R. (2000). Language sample analysis in Spanish-speaking children: Methodological considerations. *Lang Speech Hear Serv Sch.*, 31, 88–98.
31. Restrepo, M.A. (1998). Identifiers of predominant TEL and Spanish-speaking children with language impairment. *J. Speech Lang Hear Res.*, 41, 1398–1411.
32. Gutiérrez-Clellen, V. F. Restrepo, A.M., y Simón-Cereijido, G. (2006). Evaluating the discriminant accuracy of a grammatical measure with Spanish-speaking children. *J. Speech Lang Hear Res.*, 49, 1209-1223.
33. Morgan, G. Restrepo, M.A. y Auza, A. (2009). Variability in the Grammatical Profile(s) of Spanish-speaking children with Specific Language Impairment. En J. Grinstead (Ed.) *Hispanic Child Languages: Typical and Impaired Development*. Amsterdam: John Benjamins, 283-303.
34. Numeroff, L.J. (1985). *Si le das una galletita a un ratón*. Harper-Collins (versión en español).
35. Hunt, K. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels*. NCTE Research report N° 3. Champaign, IL, USA: NCTE.
36. Leonetti, M. (1999). El artículo. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.) *Gramática básica de la lengua española*. (p.p. 787-890). Tomo 1, Madrid: Espasa.
37. López Chávez, J. (2003). *¿Qué te viene a la memoria? La disponibilidad léxica: teoría, métodos y aplicaciones*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
38. Székely, A., Jacobsen, T., D'Amico, S., Devescovi, A., Andonova, E., Herron, D., Lu, C.C., Pechmann, T., Pleh, C., Wicha, N., Federmeier, K., Gerdjikova, I., Gutiérrez, G., Hung, D., Hsu, J., Iyer, G., Kohnert, K., Mehotcheva, T., Orozco-Figueroa, A., Tzeng, A., Tzeng, O., Arévalo, A., Vargha, A., Buteler, A. C., Buffington, R., y Bates, E. (2004). A new on-line resource for psycholinguistic studies. *J. Mem Lang.*, 51(2), 247-250.
39. Langacker, R. (1987). *Nouns and verbs*. *Lang.* 63, 53–94.
40. Langacker, R. (1987). *Foundations of cognitive grammar*, Vol. I, *Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
41. Langacker, R. (1991). *Foundations of cognitive grammar*, Vol. II, *Descriptive application*. Stanford: Stanford University Press.
42. Du Bois, J.W. (1980). Beyond definiteness: The trace of identity in discourse. En Wallace L. Chafe (Ed.). *The pear stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. (pp. 203-274). Norwood, NJ: Ablex.
43. Kleiber, G. (2008). The semantics and pragmatics of the possessive determiner. En H.H. Müller y A. Klinge (Eds.) *Essays on nominal determination. Studies in language companion series*, 99 (pp. 309-336). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

44. Zamparelli, R. (2008). Bare predicate nominals in romance languages. En H.H. Müller y A. Klinge (Eds.), *Essays on nominal determination*. Studies in Language Companion Series, 99 (pp. 101-130). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
45. Auza, A. (2011). *Perfiles de complejidad gramatical en niños con y sin Trastorno del Lenguaje*. Trabajo presentado en el XVI Congreso Internacional de la ALFAL, Alcalá de Henares, España.
46. Laca, B. (1999). Presencia y ausencia de determinante. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. (p.p. 891-928). Vol. I. Madrid: Espasa Calpe.
47. Bracey, G. (2000). Thinking about tests and testing: a short primer in "assessment literacy". *American youth policy forum*, Washington, DC.
48. Sebastián, E., y Slobin, D. (1994). Development of linguistic forms: Spanish. En Berman, R., y Slobin, D. (Eds.) *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. LEA, Hillsdale, Nueva Jersey. 239-284.
49. Holm, S. (1979). A simple sequentially rejective multiple test procedure. *Scand Stat Theory Appl.*, 6(65-70), 1979.
50. Hansson, K., y Nettelbladt, U. (1995). Grammatical characteristics of Swedish children with SLI. *J. Speech Lang Hear Res.*, 38, 589-598.
51. Lahey, M., y Edwards, J. (1999). Naming errors of children with specific language impairment. *J. Speech Lang Hear Res.*, 42, 195-205.
52. Weerdenburg, M., Verhoeven, L., y Balkom, H. (2006). Towards a typology of Specific Language Impairment. *J. Child Psychol Psychiatry*, 47, (2), 176-189.
53. Windsor, J., y Kohnert, K. (2004). The search for common ground: Part I. Lexical performance by linguistically diverse learners. *J. Speech Lang Hear Res.*, 47, 877-890.
54. Hämäläinen, T. (2004). *La dimensión referencial y atributiva de las expresiones determinadas e indeterminadas. Estudio sobre los artículos en español*. Tesis doctoral, Universidad de Helsinki, Finlandia.
55. Herslund, M. (2008). Articles, definite and indefinite. En H.H. Müller y A. Klinge (Eds.) *Essays on Nominal Determination*. *Studies in language companion series*, 99, (pp. 27-44). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
56. Miller, K., y Schmidt, C. (2004). The interpretation of indefinites and bare singulars in Spanish child language. En D. Eddington (Ed.). *Selected proceedings of the 6th conference on the acquisition of Spanish and Portuguese as first and second languages* Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 92-101.
57. Bedore, L.M. (2001). Assessing Morphosyntax in Spanish-Speaking Children. *Semin Speech Lang.*, 22, 1, 65-77.



### **Anexo A**

Ejemplos de las preguntas elaboradas para provocar frases con artículos definidos, indefinidos y sustantivos escuetos. Los ejemplos se acompañan del contexto en el cual se hicieron.

#### **Instrucciones para el examinador:**

1. Disponer cuatro conjuntos con los juguetes correspondientes.
2. Cada conjunto se presenta uno por uno, al igual que los juguetes que se requieran con cada pregunta. Los juguetes deben estar ocultos y solo se presentan conforme se requiera su uso.
3. Una vez terminada la presentación de un conjunto se retiran los juguetes, pero permanecen los muñecos.
4. En caso de querer provocar el plural deben mostrarse los 3 o 4 juguetes correspondientes AL MISMO TIEMPO.
5. En el caso de que el niño no produzca la respuesta esperada, escribir en el espacio en blanco lo que dijo.

#### **Instrucciones para el niño:**

«Te voy a enseñar unos juguetes y unos muñecos con los que vamos a jugar. Yo te voy a ir mostrando los juguetes y haciendo unas preguntas. Tú me dices qué son y qué hicieron los muñecos».

**CONJUNTO 1: PARTES DEL CUERPO, ROPA Y ACCESORIOS**

**MUÑECOS: SRA. CARA DE PAPA Y ZANAHORIA**

Jugando con la Sra. Cara de Papa	Respuesta esperada	Objetivo	En función de
¿Qué le quité?	La cara	Artículo definido femenino singular	Parte – todo
¿Y ahora qué le quité?	Los ojos	Artículo definido masculino plural	Parte – todo
¿Qué tiene Zanahoria aquí?	Un anillo	Artículo indefinido masculino singular	Común

**CONJUNTO 2: COMIDA Y ACCESORIOS**

**MUÑECOS: TODA LA FAMILIA CARA DE PAPA (Papá, Mamá, Zanahoria y Cara de Papita)**

**Examinador: AHORA FUERON A COMPRAR COMIDA Y ALGUNAS COSAS PARA COMER**

Jugando con todos los muñecos, se le pregunta al niño	Respuesta esperada	Objetivo	En función de
Mira, compraron...	Manzanas	Sustantivo plural escueto	Genérico
El Sr. quiere comer...	Pescado	Sustantivo singular escueto	Genérico

**CONJUNTO 3: ANIMALES Y JUGUETES**

**MUÑECOS: FAMILIA CARA DE PAPA.** Ir sacando los juguetes uno a uno, excepto cuando son plurales, en cuyo caso se saca todo el conjunto al mismo tiempo (por ejemplo, todas las manzanas, todos los globos, etc.)

**Examinador: CUANDO LLEGARON A LA TIENDA DE LOS JUGUETES, VIERON Y COMPRARON ALGUNAS COSAS**

Jugando con todos los muñecos, animales y objetos, se le pregunta al niño	Respuesta esperada	Objetivo	En función de
¡Miau! ¿Quién maúlla siempre?	El gato	Artículo definido masculino singular	Genérico
El Sr. Cara de Papa compró...	Un perro	Artículo indefinido masculino singular	Común
Zanahoria preguntó ¿cuáles animales hacen siempre muuuu?	Las vacas	Artículo definido femenino plural	Genérico

**CONJUNTO 4: ROLES Y ESTADOS**

**MUÑECOS: TODOS, FAMILIA CARA DE PAPA Y OTROS MUÑECOS**

**Examinador: LA FAMILIA TIENE VARIOS AMIGOS QUE VINIERON A VISITARLOS. VAMOS A VER QUIÉNES SON**

Jugando con todos los muñecos, animales y objetos, se le pregunta al niño	Respuesta esperada	Objetivo	En función de
¿Quién apaga el fuego?	El bombero	Artículo definido masculino singular	Rol
Quien lleva corona es...	La reina	Artículo definido femenino singular	Rol
Quien enseña en la escuela es...	La maestra	Artículo definido femenino singular	Rol