

Comparación en el uso de verbos, artículos, preposiciones y pronombres clíticos entre escolares con trastorno del desarrollo del lenguaje y con desarrollo típico

Gabriela Chaf¹, Carmen Julia Coloma², Camilo Quezada^{2,3}

Recibido 15 de junio de 2022 / Primera Revisión 14 de julio de 2022 / Aceptado 17 de noviembre de 2022

Resumen. El presente trabajo tiene por propósito indagar el desempeño gramatical de un grupo de escolares hispanohablantes monolingües de primer año básico de la región Metropolitana de Chile con diagnóstico de trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL). Se estudió el uso de verbos, artículos, preposiciones y pronombres clíticos mediante la tarea del recontado de tres narraciones. Se trabajó con dos grupos, uno experimental constituido por 30 escolares con TDL, cuya edad promedio fue de 6 años 8 meses. El otro grupo, el control, lo integraron 30 escolares con desarrollo típico (DT) y tenían una edad promedio de 6 años 9 meses. Los resultados arrojaron que el grupo con TDL produce un número inferior de verbos, preposiciones y proclíticos. Al observar los errores se encuentra que los niños con TDL realizan significativamente más fallas al usar estas mismas unidades que sus pares con DT. En los niños con TDL, no se observaron diferencias significativas en la cantidad de errores al comparar verbos, preposiciones y proclíticos. En cuanto al uso de artículos, ambos grupos se comportan de manera semejante. El enclítico prácticamente no apareció en las narraciones de los niños con TDL. Finalmente, el tipo de error más frecuente cometido por los sujetos con TDL en el uso de preposiciones y pronombres clíticos fue la omisión.

Palabras claves: Gramática; Pronombres clíticos; Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL).;

[en] Comparison in the use of verb, article, prepositions, and clitics pronouns in schoolers with developmental language disorder (DLD) and typical development (TD)

Abstract. The present study aims at inspecting grammatical performance of monolingual Spanish-speaking schoolers diagnosed with DLD. They were all first-graders living in Santiago, Chile. Verbs, articles, prepositions, and pronouns were examined, elicited by means of a retelling task based on three short stories. Two groups were observed. The first group consisted of 30 first-graders with DLD (mean age 6 years 8 months). The second group consisted of 30 first graders with Typical Development (TD, mean age 6 years 9 months). Results showed that children with DLD produce less verbs, prepositions and proclitics. When examining errors, children with DLD were found to make significantly more mistakes than children with TD. When comparing errors for verbs, prepositions, and proclitics among children with SLI, no differences were observed. As for articles, both groups exhibit similar patterns. Enclitics were rarely used by children, regardless of observed group. Among children with SLI, the most frequent error, regarding prepositions and pronouns, was omission.

Keywords: Clitics; Developmental Language Disorder (DLD); Grammar.

Sumario: Introducción. Metodología. Participantes. Instrumentos de selección de los participantes. Procedimientos para la obtención de las narraciones. Análisis de datos. Resultados. Producción de palabras y oraciones. Enclíticos. Artículos definidos e indefinidos. Preposiciones, proclíticos y verbos (conjugaciones verbales). Discusión. Conclusiones. Bibliografía.

Cómo citar: Chaf, G., Coloma, C. J. y Quezada, C. (2023). Comparación en el uso de verbos, artículos, preposiciones y pronombres clíticos entre escolares con trastorno del desarrollo del lenguaje y con desarrollo típico. *Revista de Investigación en Logopedia* 13(1), e82565. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.82565>

Introducción

Existe un grupo de niños que presentan una limitación importante en la expresión y/o comprensión del lenguaje oral (Andreu, Ahufinger, Igualada y Sanz-Torrent, 2021), que puede afectar a uno o a varios de los

¹ Centro de Investigación Avanzado en Educación, Universidad de Chile, Chile.
gabriela.chaf@ciae.uchile.cl

² Departamento de Fonoaudiología, Universidad de Chile, Chile.

³ Universidad de Chile, Chile; Universidad de Los Andes, Chile.

componentes lingüísticos (DSM 5, 2014). Dicha limitación se la considera un trastorno del neurodesarrollo que no se explica por problemas cognitivos, sensoriales, motores ni neurológicos (Andreu et al., 2021; Aguado, 2004). Actualmente, a esta dificultad lingüística se la denomina Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL).

Una de las características lingüísticas más sobresalientes del TDL son los problemas gramaticales (Aguado, 2007), que generalmente son considerados como uno de sus síntomas nucleares (Leonard, 2014). Asimismo, existen niños con TDL que se caracterizan por evidenciar únicamente dificultades gramaticales (De Anda, Blossom y Abel, 2019). Dentro de las dificultades gramaticales, los problemas morfológicos son un área de especial dificultad (Leonard, Miller y Gerber, 1999). Al respecto, diversas investigaciones realizadas con hablantes con TDL de distintas lenguas (inglés, francés, italiano y portugués) muestran problemas en la morfología verbal, artículos, pronombres clíticos y preposiciones (Bedore y Leonard, 2001, 2005; Grüter, 2005; Junyent, Levorato, Denes, 2010; Jakubowicz, Nash, Rigaut y Gerard; 1998; Puglisi, Befi-Lopes y Takiuchi, 2005; Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2001; Watkins y Rice 1991). Aun cuando se cuenta con datos sobre el desempeño morfológico de estos niños en diferentes lenguas, no siempre son transferibles de una lengua a otra. Ello sucede especialmente en lenguas que poseen estructuras sintácticas y morfología diferentes (Jackson-Maldonado & Maldonado, 2017). En particular, el español es una lengua con una morfología rica en flexiones y derivaciones (Mariscal y Auza, 2017), por lo que es útil explorar qué sucede con aquellas unidades que varían morfológicamente, haciéndolas proclives al error. Por esta razón, en este trabajo se indaga la producción de verbos, artículos, y pronombres clíticos. Así también, se estudian las preposiciones, unidades que no varían morfológicamente, pero que de acuerdo a lo expuesto previamente, igualmente son propensas a los errores. Dichos errores, podrían eventualmente afectar la interacción comunicativa de estos niños. De tal modo, que el problema morfológico impactaría en el plano pragmático.

Los estudios con hispanohablantes con TDL se han realizado fundamentalmente en bilingües y los trabajos con monolingües son limitados a ciertas unidades morfológicas, como son la morfología verbal o los artículos (Morgan, Restrepo y Auza, 2012). En consecuencia, se cuenta con insuficiente información sobre otras unidades como las preposiciones y los pronombres clíticos. A continuación, se sintetiza la evidencia encontrada en hispanohablantes monolingües con TDL de las unidades morfológicas mencionadas.

Los trabajos sobre la morfología verbal en hablantes del español con TDL muestran que tienden a evidenciar problemas con la mayoría de las conjugaciones verbales, aunque con resultados disímiles. Así, Bedore y Leonard (2001) observan problemas con las conjugaciones de tiempo, número y persona. Morgan, Restrepo y Auza (2009) señalan que manifiestan errores al usar el subjuntivo. Jackson-Maldonado (2012) también encuentra errores en las conjugaciones de tiempo y persona. Recientemente, Urrutia y Inostroza (2020) informan que demoran más tiempo en identificar verbos en pretérito perfecto simple, que un grupo con desarrollo típico (DT). Los hallazgos previos difieren de los trabajos de Bedore y Leonard (2005) y de Jackson-Maldonado y Maldonado (2017), ya que en ambos estudios los niños con TDL no evidencian dificultades con la conjugación verbal. En el primer trabajo no reportan dificultades con el uso del presente y del pasado, y el segundo indica un uso adecuado de la conjugación verbal.

En general las investigaciones muestran que la utilización de artículos en hispanohablantes monolingües con TDL es deficiente (Anderson y Souto 2005; Coloma, Araya, Quezada, Pavez y Maggiolo, 2016; Jackson-Maldonado y Maldonado, 2017; Morgan, Restrepo y Auza, 2009). No obstante, los estudios sobre esta unidad arrojan resultados distintos. Por un lado, Bedore y Leonard (2001) indican problemas con el definido y con el indefinido. Por su parte, Auza y Morgan (2013a), Anderson y Souto (2005) encuentran que producen menos aciertos con el uso del definido. Los resultados sobre el tipo de error también varían. Bedore y Leonard (2001) señalan que las omisiones son los errores más frecuentes. Sin embargo, en otra investigación los mismos autores reportan similar cantidad de sustituciones y de omisiones (Bedore y Leonard, 2005). Por último, Jackson-Maldonado y Maldonado (2017) no informan diferencias significativas entre omisión y sustitución.

La evidencia sobre los pronombres clíticos muestra que tienden a ser una unidad problemática para los hispanohablantes con TDL. Tanto Bedore y Leonard (2005) como Morgan, Restrepo y Auza (2009, 2012) encuentran que los más conflictivos son los plurales. En cambio, Jackson-Maldonado y Maldonado (2017) reportan un uso similar de clíticos en niños con TDL y niños con DT. En relación con el tipo de error, Jacobson (2012) ha propuesto que la omisión de pronombres clíticos puede ser marcador lingüístico del TDL, lo que se sustenta en varias investigaciones donde son mayores las tasas de omisión (Morgan, Restrepo y Auza, 2009, 2012; Jackson-Maldonado, 2012). Sin embargo, Bedore y Leonard (2001) encuentran más errores de sustitución. Posteriormente, en otra investigación, informan que las sustituciones y las omisiones son los errores más frecuentes (Bedore y Leonard, 2005). En cambio, Jackson-Maldonado y Maldonado (2017) señalan que los niños con TDL y los con DT realizan una cantidad similar de omisiones y sustituciones.

Los datos sobre preposiciones son coincidentes en plantear que es una unidad conflictiva. Al respecto, Auza y Morgan (2013b) encuentran que los niños con TDL cometen más imprecisiones en el uso global de estas unidades en comparación a sus controles emparejados por edad o por lenguaje. Tanto Coloma et al. (2016) como Jackson-Maldonado y Maldonado (2017) reportan un número significativo de errores en el uso de las preposiciones, lo que no se observa en los niños con DT. En cuanto al tipo de error los hallazgos son diversos.

Auza y Morgan (2013b) indican que los niños con y sin TDL realizan un alto número de omisiones. Por el contrario, Jackson-Maldonado y Maldonado (2017) no encuentran diferencias significativas en el uso de sustituciones y omisiones, aunque muestran que incluyen preposiciones que no son requeridas en la oración. A continuación, se presenta la tabla 1 que sintetiza los estudios señalados en orden cronológico.

Tabla 1. Síntesis de los estudios presentados en orden cronológico respecto al uso de: a) el verbo, b) el artículo, c) los pronombres clíticos y, d) las preposiciones, en niños con TDL

a) Estudios del verbo	Resultados
Bedore y Leonard (2001)	Problemas con las conjugaciones de tiempo, número y persona.
Bedore y Leonard (2005)	No evidencian dificultades con la conjugación verbal.
Morgan, Restrepo y Auza (2009)	Problemas al usar el subjuntivo.
Jackson- Maldonado (2012)	Problemas en las conjugaciones de tiempo y persona.
Jackson-Maldonado y Maldonado (2017)	No evidencian dificultades con la conjugación verbal.
Urrutia y Inostroza (2020)	Demoran más tiempo en identificar verbos en pretérito perfecto simple
b) Estudios del artículo	
Bedore y Leonard (2001)	Problemas con el definido y el indefinido. La omisión es el error más frecuente.
Bedore y Leonard (2005)	Sustituciones y omisiones son igualmente frecuentes.
Anderson y Souto (2005)	Problemas con el uso del definido.
Auza y Morgan (2013a)	Problemas con el uso del definido.
Jackson-Maldonado y Maldonado (2017)	No existen diferencias significativas entre omisión y sustitución.
c) Estudios de los pronombres clíticos	
Bedore y Leonard (2001)	La sustitución es el error más frecuente.
Bedore y Leonard (2005)	Problemas con los plurales. Sustituciones y omisiones son los errores más frecuentes.
Morgan, Restrepo y Auza (2009, 2012)	Problemas con los plurales. La omisión es el error más frecuente.
Jackson- Maldonado (2012)	La omisión es el error más frecuente.
Jackson-Maldonado y Maldonado (2017)	Uso similar en niños con TDL y DT. Sustituciones y omisiones son los errores más frecuentes en ambos grupos.
d) Estudios de las preposiciones	
Auza y Morgan (2013b)	Unidad problemática respecto a un grupo control. La omisión es el error más frecuente.
Coloma et al. (2016)	Unidad problemática respecto a un grupo control.
Jackson-Maldonado y Maldonado (2017)	No existen diferencias entre omisiones y sustituciones.

Tampoco existe suficiente información sobre la productividad de estas unidades morfológicas en hispanohablantes monolingües con TDL, no obstante, los escasos trabajos coinciden en señalar un disminuido uso de verbos, pronombres clíticos, artículos y preposiciones, al compararlos con niños con DT. Sanz- Torrent (2011) y Gutiérrez- Clellen, Restrepo y Simón- Cerejido (2006) encuentran una baja producción de verbos. El mismo fenómeno observan Grüter (2005), Bedore y Leonard (2005) en los pronombres clíticos. Bedore y Leonard (2001) indican un disminuido uso de los artículos. Auza y Morgan (2013a) coinciden con los resultados de Bedore y Leonard (2001) solo cuando los niños con TDL se comparan con sujetos de la misma edad cronológica. Finalmente, Auza y Morgan, (2013b) indican que los niños con TDL utilizan un número inferior de preposiciones, en comparación a los niños con DT.

Estudios sobre la adquisición de estas unidades en niños con DT igualmente son limitados, en especial, en hablantes de español. En el caso de los artículos, alrededor de los 36 meses los niños demuestran un correcto uso en género y número (Smith, Nix, Davey, López Ornat y Messer, 2003; Mariscal y Auza, 2017). A nivel comprensivo es más temprano el uso de esta unidad. Arias-Trejo, Cantrell, Smith y Canto (2014) encontraron que a los 24 meses los niños ya logran reconocer artículos en plural. En relación con la adquisición del verbo, Serrat, Sanz-Torrent y Bel (2004) muestran que aproximadamente a los 28 meses se incrementa de manera significativa la diversificación de la morfología verbal, partiendo inicialmente con formas imperativas y el presente de indicativo. Los autores también observaron que a esa edad surgen algunas formas del infinitivo, del pretérito perfecto y del pretérito indefinido. Más tarde aparece un uso frecuente de otras formas personales de estos tiempos verbales, además de la aparición del pretérito perfecto, del futuro y del subjuntivo. Por su parte,

Owens (2003) informa que durante la etapa escolar suelen emerger el condicional, se estabiliza el presente y disminuye de manera importante el imperativo. Respecto a los pronombres clíticos, existe evidencia que informa que los niños comienzan a producir los pronombres clíticos aproximadamente a los 24 meses, y que su uso aumenta de manera importante alrededor de los cinco años, misma edad en la que suelen desaparecer los errores de concordancia de género y número (González, 1978; Castilla, 2008). En cuanto a las preposiciones, se ha encontrado que en hablantes de inglés las locativas son adquiridas más tempranamente que las dativas (Grela, Rashiti y Soares, 2004). Rice (1999) señaló que las preposiciones locativas o espaciales emergen alrededor de los 24 meses y que la adquisición de las preposiciones restantes continúa desarrollándose durante la etapa preescolar.

En resumen, la evidencia disponible es heterogénea en cuanto a los errores y sus tipos en poblaciones hispanohablantes monolingües. Además, varios de los estudios se focalizan solo en una unidad, lo que no permite obtener un panorama general de las características de las dificultades morfológicas de estos niños. Finalmente, aunque se cuenta con un mayor consenso sobre la producción de estas unidades, las investigaciones son escasas. Debido a lo anterior, este trabajo busca profundizar en las dificultades morfológicas de los niños hispanohablantes monolingües con TDL. Las preguntas de investigación que contribuyen a cumplir el propósito expuesto son: ¿existen diferencias en la producción total de las unidades morfológicas mencionadas entre los niños con TDL y aquellos con DT?, ¿los niños con TDL presentan dificultades en el uso de estas unidades morfológicas?, ¿cuál de estas unidades es la más conflictiva? y ¿qué tipo de errores son los más comunes?

Metodología

Participantes

Participan 60 escolares distribuidos en un grupo de estudio y en un grupo control. Todos son hablantes monolingües de español y asisten a establecimientos educacionales de 40 comunas de la región Metropolitana de Chile. Todos contaban con un consentimiento firmado por sus apoderados. Dicho consentimiento autorizaba a los estudiantes a participar en la investigación. En la tabla 2 se presentan sus características.

Tabla 2. Características de los participantes

	Grupo en estudio (n= 30)	Grupo control (n= 30)
Diagnóstico	TDL mixto	DT
Promedio de edad	6: 8	6: 9
Rango de edad	5:10 y 8:0	5:11 y 7:11
Género	18 niños y 12 niñas	21 niños y 9 niñas
Nivel escolar	1° básico	1° básico

Instrumentos de selección de los participantes

El diagnóstico de TDL lo realiza la fonoaudióloga del establecimiento escolar y se basa en el Decreto 170 (Decreto 170, 2009). El decreto propone las siguientes pruebas para realizar el diagnóstico: a) Test para evaluar procesos de simplificación fonológica (TEPROSIF-R) que evalúa el nivel fonológico (Pavez, Maggiolo & Coloma, 2009), b) Test de comprensión auditiva del lenguaje de E. Carrow (TECAL) que evalúa vocabulario, morfología y sintaxis a nivel receptivo (Pavez, 2006) y, c) Test Exploratorio de Gramática Española (STSG) que evalúa la gramática a nivel expresivo y receptivo (Pavez, 2005). Para esta investigación se seleccionaron solo a niños con diagnóstico de TDL mixto, quienes presentan dificultades en las áreas expresivas y receptivas del lenguaje. Por ello, los participantes obtienen puntajes por debajo de la norma en al menos una de las pruebas receptivas (TECAL, STSG receptivo) y en al menos una de las pruebas expresivas (STSG expresivo y TEPROSIF-R).

El grupo control lo conforman los compañeros de curso de los sujetos con TDL. Su desarrollo típico se constata mediante la información obtenida de dos fuentes: la profesora y las fichas escolares. La información de ambas fuentes señala que son niños con un rendimiento académico típico y que no poseen antecedentes de problemas de lenguaje ni de aprendizaje.

Además, todos los participantes presentan habilidades cognitivas no verbales acordes a su edad cronológica., de acuerdo al Test de Matrices Progresivas (Raven, 2005). Asimismo, evidencian audición dentro de rangos

típicos, según una audiometría de barrido, que considera la normalidad auditiva a intensidades iguales o inferiores a 20 dB (American Speech-Language-Hearing Association, 2005).

Procedimientos para la obtención de las narraciones

Las narraciones se obtienen y transcriben, a partir de los criterios del procedimiento de evaluación del discurso narrativo (EDNA) (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2010). Según estos criterios, se leen tres cuentos al niño con naturalidad y sin apoyo visual. Antes de leerlos, la examinadora le explica al niño que necesita ayuda para contar unos cuentos que posteriormente escuchará un amiguito enfermo. El sentido de la instrucción es motivarlo a que realice un relato para un destinatario desconocido. Luego de escuchar cada cuento, el niño lo recuenta, se graba y transcribe el relato infantil. Es relevante informar que la duración promedio de las grabaciones en el caso de los niños con DT fue de 75 segundos y en los niños con TDL fue de 45 segundos. Sobre el total de palabras emitidas, el grupo con DT produjo un total de 8598, mientras que el grupo con TDL 5009.

Análisis gramatical

El análisis gramatical lo efectúa una de las investigadoras, basándose en el siguiente procedimiento. Se identifican las unidades de análisis desde las transcripciones. Éstas son las oraciones, consideradas como la unidad mínima de predicación (RAE, 2010). Después, en cada oración se registran los tipos de errores de cada unidad morfológica (verbos, artículos, pronombres clíticos y preposiciones). Se excluyen del análisis los falsos inicios y las reformulaciones efectuadas por los sujetos. Tampoco se consideran errores las aspiraciones fonéticas en posición trabante del morfema plural /s/ en verbos, artículos y pronombres clíticos, ya que las aspiraciones de este fonema son parte de la norma chilena.

En las tablas 3, 4, 5 y 6 se exponen los errores de cada unidad, su explicación y al menos un ejemplo.

a. Verbo (conjugaciones verbales): es la serie ordenada de la raíz del verbo con todos sus morfemas (Alcina y Blecua, 1991; Alarcos, 1995). Ellas son: *tiempo*, *modo*, *aspecto*, *número* y *persona*. También se analizan las formas *no personales* y la *sobrerregulación*. No se realiza un análisis específico de cada uno de estos morfemas, sino que solo se informa del error emitido de forma global.

Tabla 3. Error en la conjugación verbal, explicación y ejemplos

Error en la conjugación verbal	Explicación	Ejemplos
Tiempo	Usos errados del tiempo <i>presente</i> , <i>pretérito perfecto simple</i> , <i>pretérito imperfecto</i> , <i>futuro</i> y <i>condicional</i> , tanto en los tiempos simples como compuestos.	"y le tiraron agua a la cola porque se le está quemando", "después al lado viven unos conejitos".
Modo	Usos errados de los modos <i>indicativos</i> y <i>subjuntivo</i> .	"y no podía dejar que los amiguitos dormían tranquilos", "y le hicieron un gimnasio pa que él puede hacer lo que quiere".
Aspecto	Usos errados en las desinencias verbales en los tiempos <i>perfectivos</i> e <i>imperfectivos</i> .	"y después enyesaban la pierna", "y después el lobo se queda dormido tan cerca de la estufa".
Persona	Usos errados en la concordancia de <i>persona</i> .	"y tenías amigos, "y lo conejito lo invitaron a la casa porque tengo fio".
Número	Usos errados en la concordancia de <i>número</i> .	"y después se quemaron la colita"; "vinieron la ardilla".
Formas no personales	Verbos no conjugados que debieran estar conjugados. Verbos conjugados que debieran estar en una forma no personal.	"corriendo rápidamente para que no lo alcanzaran". "y el sapo se fue salta, salta adentro del agua".
Sobrerregulación	Verbos irregulares aparecen como regulares.	"y los animales tuvieron pena", "después le ponieron un parche de curita aquí".

b. Artículo: son unidades que preceden al sustantivo con el que concuerdan en género y número (RAE, 2010). Existen artículos definidos e indefinidos. El indefinido se usa para presentar entidades nuevas y puede ser tónico. El definido se utiliza para presentar entidades conocidas y su naturaleza es átona (RAE, 2009). Al igual que con el verbo, no se realiza un análisis específico de cada uno de los morfemas del artículo, sino que solo se informa del error emitido de forma global.

Tabla 4. Tipo de error del artículo, explicación y ejemplos

Tipo de error en el artículo	Explicación	Ejemplos
Omisión	Se omite en contextos donde debía acompañar al sustantivo.	“y saltaba en laguna”, “y le lejaron estufa”.
Sustitución	Se sustituye un artículo por otro (<i>definido/ indefinido; masculino/femenino, plural/singular</i>).	“pero fueron a la parque”, “el lobo decidió que nunca más iba a robar las estufa”.
Adición	Se utiliza en un lugar equivocado en la oración. Es decir, se usa sin su función sintáctica.	“y los conejitos dijeron: “yo corro, yo corro el lobo nos robó la nuestra estufa”.

c. Pronombres clíticos: son pronombres personales átonos que se apoyan morfofonológicamente en el verbo. Indican que el verbo posee un objeto directo o indirecto de primera, segunda o tercera persona, plural o singular (Alarcos, 1995). Existen pronombres clíticos en posición enclítica o proclítica. De la misma forma que con el verbo y el artículo, no se realiza un análisis específico de cada uno de los clíticos, sino que solo se informa del error emitido de forma global.

Tabla 5. Tipo de error del pronombre clítico, explicación y ejemplos

Tipo de error en el pronombre clítico	Explicación	Ejemplos
Omisión	Se omite en contextos donde debe aparecer en posición proclítica o enclítica.	“y tiraron agua, loh conejito”, “y la ardilla glotona quitaba toda la comida a sus amigos”.
Sustitución	Se sustituye un pronombre clítico por otro (<i>3° persona singular/3° persona plural, complemento directo/complemento indirecto</i>).	“entonces después corrió rápido para que no le alcanzaran los conejitos”; “lo pusieron una trampa los animales porque estaba descansando”.
Adición	Se utiliza en un lugar equivocado en la oración.	“me la pasan la estufa favor”, “y le pueden curarlas el pie”.

d. Preposiciones: son palabras invariables, casi siempre son átonas y se caracterizan por introducir un complemento (RAE, 2010).

Tabla 6. Tipo de error de las preposiciones, explicación y ejemplos

Tipo de error en las preposiciones	Explicación	Ejemplos
Omisión	Se omite dentro de un grupo preposicional.	“y ehpuéh se le creb se le quebró la patita la rana”, “luego estaba tanto frío”.
Sustitución	Se sustituye una preposición por otra en la introducción de un complemento.	“tenía que ver con la ventana”, “y se encerró con la casa”.
Adición	Se introduce el complemento que no le corresponde sintácticamente.	“lo amigo le dejaron con mucho miel, chocolate”; “y le dejaron al estufa pa que se derritiera el hielo”.

También se consideran errores de sustitución, los cambios en cualquiera de las unidades estudiadas por otra unidad diferente a las indagadas.

Análisis de datos

Los datos se analizan con el software estadístico R (R Core Team, 2022; Wickham, 2016; Meyer, Zeileis y Hornik, 2006). El primer análisis consiste en explorar la producción de oraciones y palabras emitidas por cada grupo. Debido a la gran variabilidad de producción, especialmente entre los niños con TDL, se decide normalizar la frecuencia bruta de errores de cada niño en cada categoría analizada, para establecer de manera más precisa las posibles diferencias entre los dos grupos. Por tanto, la cantidad de errores de cada niño en cada una de las categorías analizadas se convierte a una tasa de ocurrencia por cada mil palabras. Se elige utilizar la cantidad de palabras y no la cantidad de oraciones porque alguna de las unidades estudiadas podría verse sobre representada, como los artículos, mientras que otras podrían aparecer con menor o nula frecuencia, como las preposiciones o los proclíticos. La exploración de los datos revela además que en tres de las categorías analizadas (enclíticos, artículos

definidos y artículos indefinidos) no es adecuado efectuar análisis de contraste de promedios sobre la base de errores por cada mil palabras. En el caso de los enclíticos se debe a que la producción de esta categoría gramatical (errónea o correcta) es muy baja entre los niños con TDL. En el caso de los artículos definidos e indefinidos, existe una alta cantidad de producción, pero la cantidad de niños en ambos grupos que los producen con errores resultó ser muy baja. Por lo tanto, se decide analizar estas tres categorías gramaticales empleando en cada caso las técnicas estadísticas o descriptivas más adecuadas para la naturaleza de los datos. Los resultados se presentan en el siguiente orden: 1) comparación de la producción de oraciones y palabras emitida por ambos grupos, 2) análisis de la producción de enclíticos en ambos grupos, 3) análisis de la producción y errores en artículos definidos e indefinidos y 4) análisis de las diferencias de promedios de errores entre ambos grupos para las categorías preposiciones, proclíticos y verbos, además de un análisis descriptivo de los tipos de errores más frecuentes.

Resultados

Producción de palabras y oraciones

La comparación de la producción en la cantidad de palabras y oraciones muestra diferencias significativas entre los grupos, ($t(58)=5.83, p<.001, d=1.67$) y ($t(58)=4.01, p<.001, d=1.25$) respectivamente, con una mayor producción de los niños con DT. La tabla 7 muestra los descriptivos correspondientes a estas comparaciones.

Tabla 7. Producción de palabras y oraciones en los grupos DT y TDL

	Grupo	Media	DE
Palabras	DT	286,60	47,65
	TDL	166,97	101,64
Oraciones	DT	35,93	5,45
	TDL	24,97	13,94

Enclíticos

La inspección de los datos revela una escasa cantidad de errores en ambos grupos, pero a la vez una muy baja producción de enclíticos en los niños con TDL. Debido a que comparar cantidad de errores puede llevar a interpretaciones erróneas (no se puede considerar que un niño sin errores en enclíticos domina la categoría cuando su producción es cero), se optó por comparar esta categoría en términos de aparición. Por ello, se analizan las frecuencias de niños que producen y no producen enclíticos en cada grupo (con o sin errores). Los resultados de la prueba de chi-cuadrado indica una asociación significativa: $\chi^2(1) = 22.22, p < .001$. La figura 1 muestra el gráfico de mosaico correspondiente, con los residuos tipificados corregidos de cada combinación.

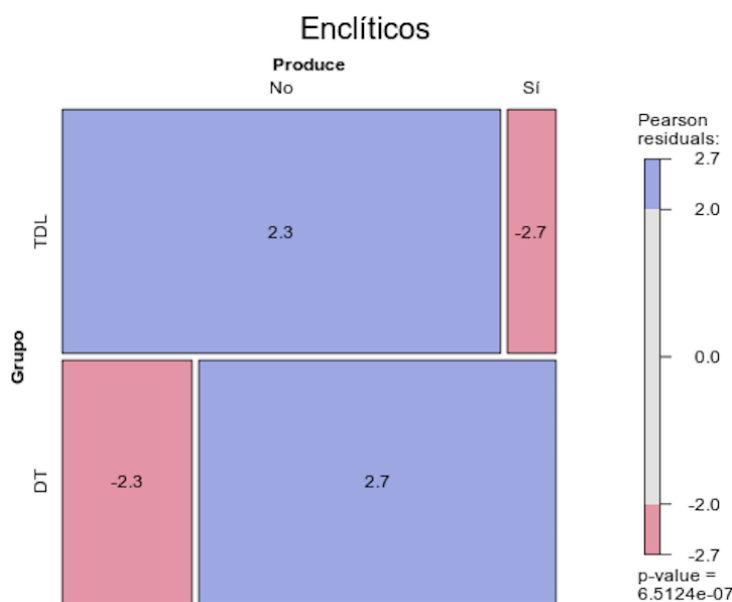


Figura 1. Producción de enclíticos en los grupos TDL y DT

Como se observa en la figura 1, los patrones de producción de niños con TDL y niños con DT son inversos, con una gran (y significativa) cantidad de niños que no produce la categoría.

Artículos definidos e indefinidos

Tanto los niños con TDL como los niños con DT producen tasas altas de artículos (100% de los niños en ambos grupos en el caso de los artículos definidos y 100% de los niños con DT y 87% de los niños con TDL en el caso de los artículos indefinidos). Sin embargo, al revisar la producción de errores por niño (cantidad de niños que cometen uno o más errores relacionados con artículos) en ambos grupos, se advierte que la gran mayoría de ellos utilizan los artículos sin cometer errores. De hecho, la cantidad de participantes que cometen uno o más errores al producir artículos es muy similar en ambos grupos (en el caso de los artículos definidos, 8 y 10 en el grupo con TDL y con DT, respectivamente, mientras que en el caso de los artículos indefinidos 4 y 3). Se efectúan análisis de chi cuadrado con ambas categorías gramaticales para determinar si la cantidad de niños que presentan errores en la producción de artículos está asociada al grupo (TDL/DT). No se encuentran asociaciones significativas en ninguno de los dos contrastes.

Preposiciones, proclíticos y verbos (conjugaciones verbales)

A diferencia de las categorías anteriores, las preposiciones, los proclíticos y los verbos se producen en la totalidad de la muestra (excepto un niño con TDL que solo produjo 23 palabras, por lo que fue removido de este análisis). En ambos grupos la gran mayoría de los niños comete errores, lo que permite compararlos en términos de cantidad y promedios. Tomando como variable dependiente la tasa de errores por cada mil palabras de cada niño, se comparan los promedios de ambos grupos en las tres categorías, removiendo en cada grupo y cada variable los niños que no cometían errores. Debido a que el tamaño de cada grupo queda reducido respecto del tamaño original y que los grupos quedan desbalanceados, las comparaciones se efectúan con pruebas de Wilcoxon. Los resultados mostraron diferencias significativas en todas las categorías: preposiciones ($W=105.5$, $p<.001$), proclíticos ($W=48$, $p<.001$) y verbos ($W=79$, $p<.001$). La tabla 8 muestra los descriptivos correspondientes.

Tabla 8. Media y desviación estándar de errores en preposiciones, proclíticos y verbos en los grupos TDL y DT

	Grupo	n	Media	DE
Preposiciones	DT	22	7,97	4,95
	TDL	24	18,01	13,42
Proclíticos	DT	22	6,60	6,07
	TDL	21	22,87	21,05
Verbos	DT	23	7,02	3,49
	TDL	23	22,95	16,21

Para profundizar en las características de los errores en los niños con TDL, se realiza una prueba de Anova de medidas repetidas con las tres categorías gramaticales como factor intrasujetos y la cantidad de errores por cada mil palabras como variable dependiente. Este contraste se realiza para saber si alguna de las categorías resulta más problemática que las otras para los niños con TDL. Los resultados no señalan diferencias significativas, lo que sugiere niveles de dificultad similares para las categorías. Para descartar el posible efecto de la cantidad de palabras producidas sobre la cantidad de errores, se divide la muestra de niños con TDL en dos, tomando como punto de corte la cantidad de palabras mínima observadas entre los niños con DT (172). Así, se compara la cantidad de errores en dos grupos de niños con TDL: uno cuya producción de palabras en la tarea de recuento es similar a la de los niños con DT y otro cuya producción de palabras en la misma tarea es menor a la de los niños con DT. La comparación se efectúa con un Anova factorial mixta de 2 x 3 (alta y baja producción como factor entre sujetos, las tres categorías gramaticales como factor intrasujetos). No se encuentran efectos significativos ni en los efectos principales ni en la interacción.

Finalmente, se exploran las frecuencias de los tipos de errores (adición, omisión y sustitución) en cada grupo de niños y en las categorías gramaticales preposiciones y proclíticos. La figura 2 muestra los resultados de este análisis.

La figura 2 señala que la omisión es siempre la categoría más frecuente de errores entre los niños con TDL, seguida por la sustitución. Entre los niños con DT, en cambio, los errores más frecuentes son de omisión en las preposiciones y de sustitución en los proclíticos.

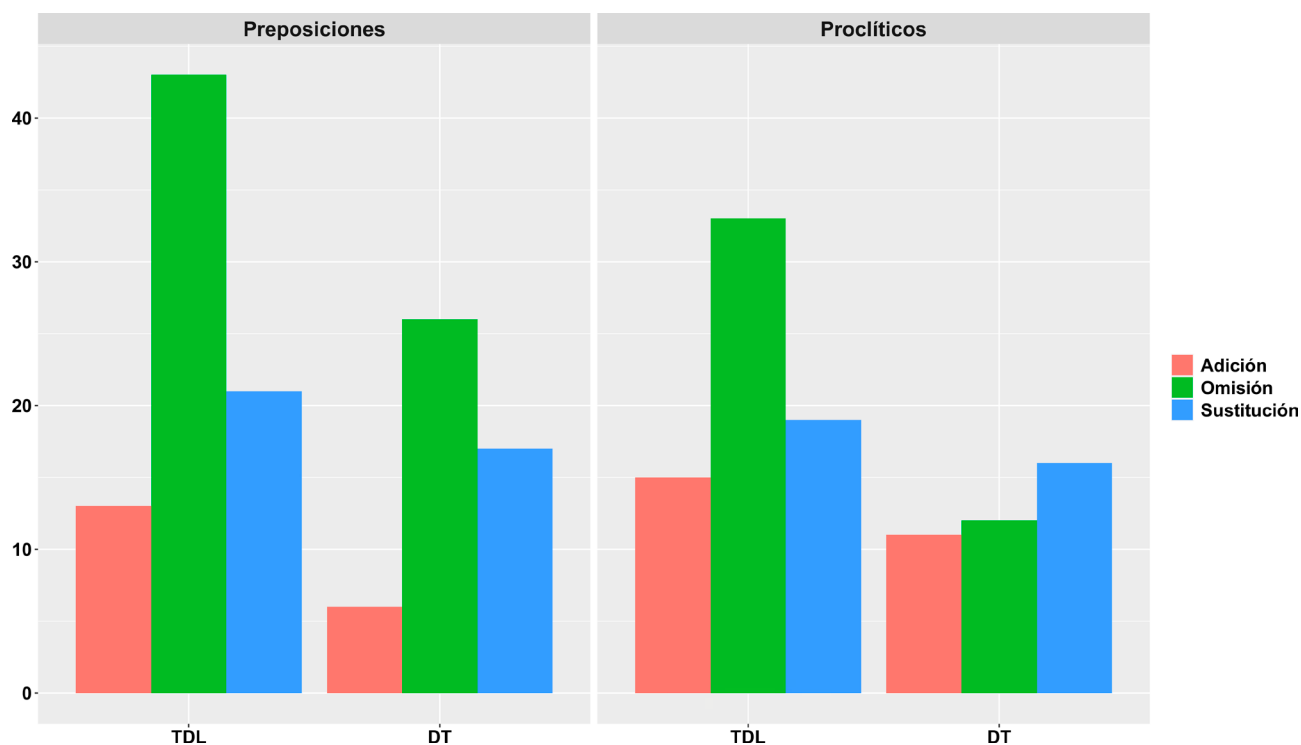


Figura 2. Tipo de error en preposiciones y proclítico verbos en los grupos TDL y DT

Discusión

La primera pregunta de este estudio tenía relación con la producción total de las unidades morfológicas. Al respecto, los hallazgos muestran que los niños con TDL presentan una menor producción de palabras que sus controles, lo que refleja un uso menor de verbos, artículos, pronombres clíticos y preposiciones por parte de ellos. Estos resultados son concordantes con los reportados por Sanz- Torrent (2011), Gutiérrez- Clellen, Restrepo y Simón- Cerejido (2006), Grüter (2005), Bedore y Leonard (2001, 2005), Auza y Morgan (2013). En consecuencia, es posible afirmar que los niños con TDL, cuando recuentan, emiten una menor cantidad de estas unidades en sus relatos. Sin embargo, no se puede generalizar esto a otros géneros mientras no se cuente con estudios en que se analice la productividad en discursos diferentes a los narrativos.

Las otras preguntas del estudio tenían relación con las dificultades en el uso de las unidades observadas y a la identificación de las que generan mayores problemas.

El artículo es la única unidad que no presenta mayores dificultades para los niños con TDL, ya que la usaron de una manera similar que al grupo control. Este hallazgo no es concordante con varios trabajos que muestran que los niños con TDL presentan dificultades con los artículos (Anderson y Souto, 2005; Coloma, Araya, Quezada, Pavez y Maggiolo, 2016; Jackson-Maldonado y Maldonado, 2017; Morgan, Restrepo y Auza, 2009). La discrepancia mencionada se puede explicar por dos razones: la primera es que la mayoría de los estudios mencionados utilizan tareas experimentales; la segunda es que en varios trabajos los participantes fueron preescolares (Anderson y Souto, 2005; Morgan, Restrepo y Auza, 2009). Esto permite hipotetizar que las tareas experimentales son más difíciles que la narración para los niños con TDL. A su vez, el nivel de escolaridad influiría en el manejo de artículos, sugiriendo que en la etapa escolar estos niños son capaces de producir esta unidad morfológica sin dificultad.

En el caso de los clíticos, el comportamiento de los enclíticos y proclíticos es diferente. El uso de los enclíticos en ambos grupos fue escaso, en especial en el grupo con TDL. La baja presencia de enclíticos podría deberse a la tarea utilizada, ya que, el recuento implica mencionar los objetos de la historia y en español es preferible la colocación preverbal del proclítico, antes que el uso del enclítico (Jacobson, 2012). Por su parte, el proclítico es usado frecuentemente por todos los niños, pero el grupo con TDL realiza mayores errores que sus controles.

También las preposiciones son una unidad problemática para los niños con TDL, lo que puede relacionarse con que su uso implica comprender la relación semántica- sintáctica entre verbo y preposición (Watkins y Rice, 1991). La dificultad con las preposiciones se ha encontrado en otras investigaciones con hispanohablantes (Auza y Morgan, 2013b; Coloma et. al. 2016; Jackson-Maldonado y Maldonado, 2017), por lo que el presente estudio confirma que estas unidades son dificultosas para los niños con TDL.

Al igual que las preposiciones y los proclíticos, para estos niños las conjugaciones verbales son difíciles de utilizar. Esto puede explicarse porque el verbo en español posee una morfología muy variable y rica, haciendo que esta unidad sea propensa al error, principalmente por parte de sujetos con TDL. Los hallazgos de esta in-

vestigación son concordantes con los encontrados por Bedore y Leonard (2001) y Jackson-Maldonado (2012), que indican que esta dificultad suele observarse fundamentalmente en prescolares con TDL. Los resultados del presente estudio sugieren que el problema persiste en la etapa escolar. No obstante lo anterior, los datos de las investigaciones de Bedore y Leonard (2005) y de Jackson-Maldonado y Maldonado (2017) son opuestos, ya que indican que el verbo no es problemático para los sujetos con TDL. Es destacable que en las últimas investigaciones mencionadas se utilizaron conversaciones, que son discursos colaborativos. Ello implicaría que posibilitan que el hablante elija las conjugaciones verbales que le son más fáciles de producir.

En relación a las unidades más conflictivas para los niños con TDL, es posible concluir que los proclíticos, las preposiciones y los verbos son las más problemáticas, presentando un grado de dificultad similar.

La última pregunta de este estudio fue sobre los errores (omisión, sustitución y adición) más comunes que producían los niños con TDL al utilizar las unidades morfológicas que les son difíciles. Los verbos no se consideraron en este análisis, porque los niños, al producirlos, no cometen este tipo de errores. Respecto a los proclíticos, los datos indican que los tipos de errores varían según el grupo. Así, los niños con TDL tienden a omitir este pronombre, mientras que el grupo con DT se inclina por sustituirlo, lo que es consistente con varios estudios realizados con hispanohablantes (Morgan, Restrepo y Auza, 2009, 2012; Jackson-Maldonado, 2012; Bedore y Leonard, 2005). El que la omisión sea el error más predominante en los niños con TDL sugiere que aún no están usando esta unidad. Esto se puede deber a que los pronombres son producidos mediante sílabas átonas, lo que los hace poco sobresalientes acústicamente y propensos a ser omitidos (Jacobson, 2012). Por el contrario, los niños con DT se caracterizan por efectuar más sustituciones, lo que indica que están ajustando la producción de esta unidad, debido a que son difíciles por su complejidad semántica (función de objeto directo y objeto indirecto).

Del mismo modo que en los proclíticos, la omisión es el error más frecuente en las preposiciones. Este fenómeno ya había sido observado previamente (Auza y Morgan, 2013b). La mayor frecuencia de omisiones en las preposiciones puede deberse a que muchas de ellas son poco sobresalientes acústicamente, y en otros casos son polisémicas. Por lo tanto, ambos factores dificultan su uso, facilitando la tendencia a omitirlas.

De acuerdo a lo anterior, es posible afirmar que el tipo más frecuente de error en escolares con TDL es la omisión. Este fenómeno podría explicarse porque proclíticos y preposiciones tienen como rasgo común, en la mayoría de los casos, que son unidades poco sobresalientes acústicamente, lo que dificultaría su percepción. Al respecto, Leonard (2014) plantea que los niños con TDL evidencian problemas con el procesamiento de material fonético que se caracterizan por ser breve y presentarse de manera rápida, es decir, es un material que destaca poco acústicamente.

En síntesis, los resultados globales de este estudio señalan que los escolares con TDL presentan problemas con la mayoría de las unidades estudiadas, excepto con los artículos. Además, los datos muestran que los verbos, los proclíticos y las preposiciones presentan similar complejidad en su uso. Por último, el error predominante es la omisión, cuando los niños usan preposiciones y proclíticos. Todo lo anterior confirma el problema morfológico de los niños con TDL.

Los hallazgos expuestos son relevantes porque presentan en conjunto el análisis de las unidades morfológicas más afectadas en los niños hispanohablantes con TDL, según la literatura. Sin embargo, presentan algunas limitaciones que es necesario mencionar: a) no se informó sobre todas las flexiones de las unidades que varían morfológicamente, pues este trabajo es una aproximación global del comportamiento de cada una de ellas; b) las unidades morfológicas se produjeron solo en la tarea de recontado; y c) existe escasa literatura sobre el comportamiento de hispanohablantes monolingües escolares respecto a las unidades indagadas que permitan establecer comparaciones entre los resultados de esta investigación y estudios anteriores.

Finalmente, se requiere seguir investigando estas unidades en los niños con TDL. Por ejemplo, es necesario analizar el comportamiento longitudinal de las unidades con el fin de observar si las dificultades persisten en el tiempo. También, es importante confirmar con tareas experimentales y discursos diferentes si la dificultad en el uso de preposiciones, proclíticos y verbos persiste en estos niños. Además, se deberían analizar los errores que se cometen en todas las flexiones de cada una de las unidades variables morfológicamente. Por último, es relevante indagar las posibles repercusiones que a nivel pragmático pudieran generar los problemas gramaticales, con más precisión, los relacionados con la toma de turnos o la cohesión léxico-semántica del discurso (Gallardo-Paúls, 2009).

Conclusiones

Los escolares hispanohablantes monolingües con TDL presentan una producción inferior de palabras que los niños con DT. A su vez, los pronombres enclíticos prácticamente no son producidos por los niños con TDL. En cambio, los proclíticos, verbos y preposiciones son usados por todos los niños, aunque el grupo con TDL comete mayores errores que el grupo control. Además, estas unidades presentan un grado similar de dificultad. Respecto al tipo de error de las preposiciones y los proclíticos, los sujetos con TDL realizan preferentemente errores de omisión, mientras que los niños con DT efectúan tanto omisiones como sustituciones. Finalmente, es destacable que los artículos no son una unidad conflictiva para los escolares con TDL.

Agradecimientos

Se agradece la financiación de ANID/PIA/Fondos basales para centros de excelencia Proyecto FB0003.

Anexo: Cuentos EDNA

1. La Ardillita Glotona

Había una vez una ardillita que vivía en el bosque y era muy glotona. Todos los días la ardillita iba y le robaba la comida a todos sus amigos del bosque.

Los animalitos le quisieron dar una lección para que la ardillita no les comiera más su comida. Se les ocurrió hacerle una casa bien chiquitita, con ventanas y puertas chiquititas y adentro de la casa le dejaron: nueces, chocolates, miel, dulces, tortas y helados.

La ardillita estaba tan contenta que entró a su casa y se comió toda la comida y se puso gorda, gorda.

Entonces vinieron sus amiguitos para invitarla a jugar y como ella estaba tan gorda no pudo salir ni por la puerta ni por las ventanas porque éstas eran muy pequeñas.

Entonces la pobre ardillita, como no pudo salir de su casa, se puso muy triste porque no podía ir a jugar con sus amiguitos, sólo podía mirarlos por la ventana.

Entonces, prometió que nunca más iba a comer tanto, y que nunca más les iba a quitar la comida porque así ella podría salir de su casa y jugar con ellos.

2. El Sapito Saltarín

Había una vez un sapito que vivía en una laguna y que era muy saltarín. Al sapito le gustaba saltar de noche y saltaba tanto que no dejaba dormir a los otros animalitos de la laguna.

Un día los animalitos estaban tan cansados por no poder dormir que decidieron ponerle una trampa al sapito. Construyeron una red y la ocultaron entre las flores de la laguna. Entonces, cuando el sapito salió en la noche, en uno de sus saltos mortales se enredó en la trampa y se quebró una patita.

Entonces, el sapito ya no podía saltar y además por el dolor que sentía en su patita quebrada lloraba de día y de noche. Los animalitos sintieron pena por lo que habían hecho y se dieron cuenta que así tampoco podrían dormir, así es que decidieron curarle la patita al sapito y, además, le construyeron un gimnasio para que pudiera saltar a su gusto. Con el tiempo el sapito se mejoró y al ver el regalo que le habían hecho sus amigos se puso muy feliz.

El sapito en agradecimiento prometió nunca más saltar de noche para que todos pudieran descansar.

3. El Lobo Friolento

Había una vez un lobo que era muy friolento y pasaba todos los días muerto de frío. Cuando llegó el invierno, el lobo casi no podía caminar, ni podía comer, ni podía hablar de tanto frío que tenía.

Entonces decidió hacer algo. Salió de su cueva y vio que los conejitos que vivían al lado de él tenían una estufa. Entró calladito y se las robó. Los conejitos lo vieron y comenzaron a gritar. “¡Socorro!, ¡Socorro!. El lobo nos robó la estufa. El lobo se fue corriendo rápidamente para que los conejitos no lo alcanzaran, y se encerró en su casa con la estufa. Después de un rato se quedó dormido, pero como estaba tan cerca de la estufa se le empezó a quemar la cola y se despertó muy asustado gritando: ¡socorro, sálvenme, se me quema la cola!. Los conejitos lo escucharon y fueron a ayudarlo y le tiraron agua para apagarle la cola, pero como hacía mucho frío el agua se convirtió en hielo y el lobo quedó encerrado en un cubo de hielo. Pero a los conejitos les dio pena dejarlo así y le pusieron la estufa para que se derritiera el hielo.

Cuando el lobo estaba bien, se dio cuenta que los conejitos eran muy buenos y prometió que nunca más robaría nada a nadie.

Los conejitos lo invitaron a quedarse en su casa y así el lobo nunca más sintió frío.

Bibliografía

Aguado, G. (2004). *Trastorno específico del lenguaje. Retraso del lenguaje y disfasia*. Málaga: Aljibe.

Aguado G. (2007). Apuntes acerca de la investigación sobre el TEL. *Revista de Logopedia Foniatría y Audiología*, 27(3),103-109.

Alarcos, E. (1995). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Alcina, J., Blecua, J. M. (1991). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.

- American psychiatric association (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. American psychiatric publishing: Arlington.
- Anderson, R.T., & Souto, S.F. (2005). The use of articles by monolingual Puerto Rican Spanish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26, 621-647. doi: 10.1017/S0142716405050332.
- Andreu, Ll., Ahufinger, N., Igualada, A., & Sanz-Torrent, M. T. (2021). Descripción del cambio de TEL a TDL en contexto angloparlante. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11 (número especial), 9-20.
- American Speech-Language-Hearing Association (2005). *Audiology Information Series* [en línea]. <http://www.asha.org/uploadedFiles/aud/InfoSeriesHearingLossTypes.pdf#search=%22Degree%22>. Recuperado 13 de junio de 2021.
- Arias-Trejo, N., Cantrell, L. M., Smith, L. B., & Canto, E. A. A. (2014). Early comprehension of the Spanish plural. *Journal of Child Language*, 41(6), 1356-1372.
- Auza, A. B., & Morgan, G. (2013a). El uso del artículo en niños hispanohablantes con trastorno específico del lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 12, 3-20.
- Auza, A. B., & Morgan, G. (2013b). Uso de preposiciones en el recuento de una historia. Comparación de niños hispanohablantes con y sin trastorno de lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (1), 35-49.
- Bedore, L. M., & Leonard, L. B. (2001). Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 905-922.
- Bedore, L. M., & Leonard, L. B. (2005). Verb inflections and noun phrase morphology in the spontaneous speech of Spanish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26(2), 195-212.
- Castilla, A. P. (2008). *Developmental measures of morphosyntactic acquisition in monolingual 3-, 4-, and 5-year-old Spanish-speaking children*. University of Toronto.
- Coloma, C. J., Araya, C., Quezada, C., Pavez, M. M., & Maggiolo, M. (2016). Grammaticality and complexity of sentences in monolingual Spanish-speaking children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 30(9), 649-662.
- Decreto 170. (2009, 14, Mayo). Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago. <http://www.bcn.cl/122s>. Recuperado 21 de junio de 2021.
- De Anda, S., Blossom, M., & Abel, A. (2019). A complexity approach to treatment of tense and agreement deficits: a case study. *Communication Disorders Quarterly*, 41:1-11. <https://doi.org/10.1177/15257401188224>
- Gallardo-Paúl, B. (2009). Valoración del componente pragmático a partir de datos orales. *Revista de Neurología*, 48, (2), 57-61.
- González, G. (1978). The acquisition of Spanish grammar by native Spanish speaking children. National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Grela, B., Rashiti, L., & Soares, M. (2004). Dative prepositions in children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 25(4), 467-480.
- Grüter, T. (2005). Comprehension and production of French object clitics by child second language learners and children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26, 363-391. doi: 10.1017/S0142716405050216.
- Gutiérrez-Clellen, V. F., Restrepo, M. A., & Simón-Cerejido, G. (2006). Evaluating the discriminant accuracy of a grammatical measure with Spanish-speaking children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 1209-1223. doi: 10.1044/1092-4388(2006/087).
- Jacobson, P. F. (2012). The effects of language impairment on the use of direct object pronouns and verb inflections in heritage Spanish speaker: A look at attrition, incomplete acquisition and maintenance. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 22-38. doi: 10.1017/S1366728911000484
- Jackson-Maldonado, D. (2012). Verb morphology and vocabulary in monolinguals, emerging bilinguals, and monolingual children with primary language impairment. *bilingual language development and disorders in Spanish-English Speakers*, 2, 154-168.
- Jackson-Maldonado, D., & Maldonado, R. (2017). Grammaticality differences between Spanish-speaking children with specific language impairment and their typically developing peers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(6), 750-765.
- Jakubowicz, C., Nash, L., Rigaut, C., & Gerard, C. L. (1998). Determiners and clitic pronouns in French-speaking children with SLI. *Language Acquisition*, 7, 113-160.
- Junyent, A.A., Levorato, M.C., & Denes, G. (2010). Verbal inflection, articles and object clitics in Italian with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 24(11), 941-954. doi: 10.3109/02699206.2010.511409.
- Leonard L. (2014). Specific language impairment across languages. En Bishop B, Leonard L (Eds.). *Speech and language impairments in children* (pp.115-130). New York: Psychology Pres.
- Leonard, L. B., Miller, C., & Gerber, E. (1999). Grammatical morphology and lexicon in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 678-689.
- Mariscal, S., & Auza, A. (2017). Language development and disorders in Spanish-speaking children. En Auza & Schwartz (Eds.). *Typical language development of monolingual Spanish-speaking children. Literacy studies: perspectives from Cognitive Neurosciences, Linguistics, Psychology and Education*. (pp. 3-36). Springer.
- Meyer, M., Zeileis, A., & Hornik, K. (2006). The Strucplot Framework: Visualizing Multi-Way Contingency Tables with vcd. *Journal of Statistical Software*, 17(3), 1-48. <https://www.jstatsoft.org/v17/i03/>.

- Morgan, G., Restrepo, M. A., Auza, A. (2009). Variability in the Gramatical Profiles of Spanish-speaking children with Specific Language Impairment. En J. Grinstead (Eds). *Typical and impaired development. Hispanic child languages.* (pp. 283-309). USA. John Benjamins North America.
- Morgan, G. P., Restrepo, M. A., & Auza, A. (2012). Comparison of Spanish morphology in monolingual and Spanish-English bilingual children with and without language impairment. *Bilingualism, Language and Cognition*, 16, 1-19. DOI: [10.1017/S1366728912000697](https://doi.org/10.1017/S1366728912000697)
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.
- Pavez, M. M. (2005). *Test exploratorio de gramática española de A. Toronto. Aplicación en Chile*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pavez, M. M. (2006). *Test para la comprensión auditiva del lenguaje de E. Carrow. Aplicación en Chile*. Santiago: Universidad de Chile.
- Pavez, M. M., Coloma, C. J., & Maggiolo, M. (2010). *El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastornos del lenguaje*. Barcelona: Lexus.
- Pavez, M. M., Maggiolo, M., & Coloma, C. J. (2009). *Test para evaluar procesos de simplificación fonológica. TEPRO-SIF-R*. Santiago: Ediciones UC.
- Puglisi, M. L., Befi-Lopes, D. M., & Takiuchi, N. (2005). Utilización y comprensión de preposiciones por niños con trastorno específico del lenguaje. *Pró-Fono Revista de Actualización Científica*, 17(3), 331-344.
- RAE. (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis I* (Volumen I). Madrid: Espasa.
- RAE. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Buenos Aires: Espasa.
- Raven, J.C. (2005). *Test de matrices progresivas. Escala coloreada general y avanzada*. Buenos Aires: Paidós.
- R Core Team (2022). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>.
- Restrepo, M. A. (1998). Identifiers of predominantly Spanish-speaking children with language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 41, 1398-1411.
- Restrepo, M. A., & Gutiérrez-Clellen, V.F. (2001). Article use in Spanish-speaking children Specific Language Impairment. *Journal of Child Language*, 28(2), 433-452.
- Rice, S. (1999). Patterns of acquisition in the emerging mental lexicon: The case of to and for in English. *Brain and Language*, 68(1-2), 268-276.
- Sanz Torrent, M. (2011). Los verbos en niños con trastorno del lenguaje. *Revista de logopedia, Foniatría y Audiología* 22, 100-110.
- Smith, P., Nix, A., Davey, N., Ornat, S. L., & Messer, D. (2003). A connectionist account of Spanish determiner production. *Journal of Child Language*, 30(2), 305-331.
- Urrutia, M., & Inostroza, M. A. R. (2020). Velocidad de procesamiento en la comprensión morfológica de verbos en niños preescolares con trastorno específico del lenguaje y su relación con el control inhibitorio. *Revista de Investigación en Logopedia*, 10(1), 53-66.
- Watkins, R. V., Rice, M. L. (1991). Verb Particle and Preposition Acquisition in Language-Impaired Preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34, 1130-1141. doi: 10.1044/jshr.3405.1130.
- Wickham, H. (2016). *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis*. Springer-Verlag New York.