

ADJETIVOS EN PRODUCCIONES ORALES DE ESCOLARES EN RIESGO DE TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

Horacio Miguel Dotti

Universidad Nacional del Litoral
horaciodotti@gmail.com

Resumen: Se estudia la producción de adjetivos predicativos y atributivos en escolares hablantes de español, sobre la base de entrevistas audiograbadas realizadas a tres grupos: desarrollo típico, en riesgo de TEL y con retraso temporario en la comprensión sintáctica.

Los resultados mostraron que no hubo diferencias grupales en el uso de adjetivos en general. Hubo una producción significativamente mayor de adjetivos predicativos y menor de atributivos en niños con TEL frente a los controles de desarrollo típico, y una gran variabilidad interpersonal en niños con retraso sintáctico.

Estos resultados sugieren una capacidad predicativa conservada en niños con TEL y dificultades en el mecanismo de adjunción o de proyección de adjetivos.

Palabras clave: Adjetivo, Adquisición del Lenguaje, Trastorno Específico del Lenguaje.

Abstract: The production of predicative and attributive adjectives in Spanish-speaking schoolchildren is studied, based on audio-recorded interviews carried out with three groups: typically developing, at risk of SLI and with temporary delay in syntactic comprehension.

The results showed that there were no group differences in the use of adjectives in general. There was significantly greater production of predicative adjectives and less production of attributive adjectives in children with SLI compared to typically developing controls, and great interpersonal variability in children with syntactic delay.

These results suggest a preserved predicative capacity in children with SLI and difficulties in the adjective attachment or projection mechanism.

Keywords: Adjective, Language Acquisition, Specific Language Disorder.

1. Introducción

Se ha investigado extensamente acerca de la producción y el procesamiento de categorías léxicas como nombres y verbos en niños/as diagnosticados con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) o bajo el rótulo más amplio de Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL)¹. Inicialmente los estudios sobre las limitaciones léxicas en esta población se centraron casi exclusivamente en el uso de sustantivos (e. g., Leonard, 1988). Dichos estudios encontraron que los niños con TEL se retrasan en el uso de sus primeros nombres y continúan agregando nuevas palabras a sus léxicos a un ritmo más lento que los niños con un desarrollo típico. Investigaciones posteriores acerca del desarrollo semántico y sintáctico en niños con desarrollo típico han focalizado su atención en el uso de los verbos, y han^o destacado el papel central que estos tienen en el proceso de adquisición del lenguaje, ya que, por ejemplo, los roles temáticos especificados por los verbos (e. g., el dador, la cosa dada, el receptor, en el caso del verbo *dar*) proporcionan un marco para

1 El TEL es un desorden del desarrollo del lenguaje que se caracteriza por no ser directamente atribuible a un déficit de tipo neurológico, cognitivo no verbal, sensorio-motor o socioemotivo, aunque sí puede afectar aspectos relativos a la comprensión y/o a la producción lingüística. En la población de niños en edad escolar estadounidense de habla inglesa se ha señalado una prevalencia de este desorden del 7% aproximadamente, que afecta a ambos sexos, aunque más a varones que a niñas (Leonard, 1998). El TDL, por su parte, a diferencia de la caracterización del TEL, puede ser diagnosticado ante la presencia de dificultades en la cognición no-verbal y puede coexistir con manifestaciones de síndromes tales como TDAH, dispraxia, dislexia, así como dificultades en el habla, y dificultades pasibles de ser atribuidas a condiciones sociales/emocionales adversas que no son tomadas en cuenta en el criterio de exclusión del TEL (Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh, y CATALISE consortium, 2016).

En este estudio, se emplearán indistintamente los términos TEL y TDL.

organizar otras clases de palabras en expresiones lingüísticas apropiadas.

A medida que se reconoció la importancia del uso de los verbos en el proceso típico de adquisición, se intensificó la investigación de los mismos en el desarrollo del lenguaje de niños con TEL/TDL. Las dificultades más notables se relacionan en general con la morfología flexiva y con la estructura argumental.

En relación con la estructura argumental verbal, se ha observado un peor desempeño en niños/as con TEL que en pares control. Esto se debe, particularmente, a la omisión de argumentos obligatorios, el uso restringido de papeles temáticos o a los problemas que representan los verbos con estructura argumental más compleja (e. g., transitivos y ditransitivos son más difíciles de comprender/producir que intransitivos). Estos fenómenos han sido reportados en diferentes lenguas (e. g., Grela y Leonard, 2000 en inglés; Arapovic y Anđel, 2003 en croata; Hansson, 1997 en sueco; Clahsen, 1989 en alemán; Sanz-Torrent, Serrat, Andreu y Serra, 2008 en español ibérico; Dotti y Formichelli, 2020 en español rioplatense).

También, aunque en menor medida que los argumentos del verbo, se ha examinado el uso de adjuntos. A diferencia de los argumentos, los adjuntos son partes de una oración que no son sintácticamente obligatorias. Sin embargo, juegan un papel importante en la especificación del significado al expresar información sobre el tiempo, la ubicación o la forma de acción, como en *Vendí mi auto ayer/en Ushuaia/rápidamente*. Estudios acerca de la adjunción oracional indican que adultos sin problemas de lenguaje suelen tener mayores dificultades con el

uso de adjuntos que con los argumentos del verbo (Boland, 2005). Además, investigaciones con niños/as preescolares diagnosticados con TEL sugieren que éstos tienen significativamente más problemas con los adjuntos que sus pares control; por ejemplo, los usan con menor frecuencia o parecen no apreciar que expresiones del tipo *Nos fuimos* pueden no ser suficientemente informativas sin un contexto como *ayer / hace diez minutos/ ese año* (ver Leonard, 2014 y referencias allí citadas).

En comparación con la extensa bibliografía orientada a nombres y verbos, poco se ha trabajado en torno a otra categoría léxica como son los adjetivos. Los estudios publicados en este sentido se centran mayoritariamente en los primeros años de vida de los infantes.

Aunque variable, la frecuencia de aparición de adjetivos en diferentes corpus es de alrededor del 7% (Hudson, 1994), por lo que esta parte del habla constituye una proporción sustancial del lenguaje. Tribushinina y Gillis (2012) señalan que la frecuencia de adjetivos es baja en el habla dirigida a niños pequeños de 2/3 años (entre un 2 % y un 6 % de las palabras emitidas por adultos son adjetivos); sin embargo, después de los 3 años la frecuencia de *tokens* en el habla infantil se asemeja a la de los adultos. Niños diagnosticados con TEL tienen dificultades de procesamiento por lo que una baja frecuencia en el *input* dificultaría la adquisición de adjetivos (Marshall y Van der Lely, 2007). La morfología de los adjetivos genera más dificultades en niños pequeños con TEL expuestos a una lengua morfológicamente pobre (Orgassa y Weerman, 2008); una de las razones es que las lenguas morfológicamente ricas brindan mayor evidencia respecto de las distinciones relevantes; para lenguas con escasa

morfología, el orden de palabras constituye una pista más confiable, mientras que para lenguas con morfología rica, la flexión es más informativa (Dressler, 2005).

Algunas investigaciones se han centrado en la dependencia del adjetivo respecto del nombre. Por ejemplo, Tribushinina y Mak (2016) sugieren que niños/as de 3 años (al igual que adultos) son sensibles a la combinación de adjetivos con nombres; observaron que los infantes, en estas edades, tienden a mirar más la imagen de una torre que la de una vela si escuchan el adjetivo *alto*. Según los autores, esta capacidad de predecir un nombre a partir del adjetivo precedente parece estar ligada a la capacidad previa de los menores de reproducir combinaciones que escuchan de sus padres.

La concordancia de género entre adjetivos y nombres suele ser problemática para sujetos con TEL, más aún que la concordancia entre determinante y nombre (Leonard, Salameh y Hansson 2001 para sueco; Orgassa y Weerman 2008 para neerlandés; Roulet-Amiot y Jacobowicz 2006 para francés; Silveira 2011 para portugués brasileiro). Una explicación que se ha propuesto es que las combinaciones determinante-nombre se pueden recuperar mediante la búsqueda de lemas, mientras que la concordancia de adjetivos implica un proceso de cómputo que podría verse afectado en el TEL (Silveira 2011); otra posible explicación es que los adjetivos son opcionales y mucho menos frecuentes que los determinantes (Roulet-Amiot y Jacobowicz 2006). Según estos estudios, la estrecha relación entre adjetivos y nombres hace que el conocimiento de los rasgos morfosintácticos y semánticos de los nombres sea un prerequisite para la adquisición de los adjetivos.

También se ha explorado la producción de adjetivos en niños y niñas de corta edad en relación con su capacidad atencional. En ese sentido, la habilidad para cambiar el foco de atención de un objeto a un detalle o aspecto particular de ese objeto es algo que se logra progresivamente y provoca dificultades aún en edades cercanas a los 3 años en niños de desarrollo típico; esta capacidad mejora en niños bilingües probablemente debido a su masiva experiencia en la inhibición de una de las lenguas (Yoshida, Tran Duc, Benitez y Kuwabara, 2011). Yoshida *et al.*, señalan también que el desarrollo de la capacidad de atención (en niños pequeños) se relaciona a su vez con la capacidad de reconocer propiedades de diferentes entidades (objetos, personas, hechos) y la necesidad comunicativa de hablar de esas propiedades. Lo anterior a su vez promueve el desarrollo de aspectos morfofonológicos en la medida que el adjetivo debe concordar con el nombre (e. g., en género y número). Además, se ha propuesto que los frecuentes desajustes temporales, durante un diálogo, entre la mención de un adjetivo por parte de un interlocutor adulto y el momento en el que el niño enfoca el aspecto relevante, son un factor que interfiere en la adquisición de los adjetivos (Beekhuizen, Bod y Verhagen, 2017).

Las habilidades sociales también son un factor que puede influir en la adquisición de adjetivos, como en el caso de la atención compartida. Se ha sugerido (Tribushinina, 2012) que niños con desarrollo típico pueden inferir desde los 3 años implicaturas aprovechando la presencia de adjetivos en un enunciado. Por ejemplo, en un juego de actuación de ‘compras en el shopping’ en el que participaron un niño (vendedor) y un adulto (comprador), los pequeños pudieron decidir si el adulto

quería o no comprar un objeto atendiendo a respuestas directas de tipo: *No quiero eso* o a respuestas indirectas de tipo: *Eso es aburrido*; sin embargo, niños de 2 años pudieron extraer inferencias relevantes sólo si hubo una atención compartida con el adulto (i. e., si el adulto hacía ostensiva su intención de participar en la interacción). Estos resultados sugieren que la comprensión de adjetivos también se sustenta en habilidades sociales como captar la intención comunicativa del interlocutor y en desarrollar una teoría de la mente.

En suma, algunos factores que tornan exigente la adquisición de los adjetivos en niños con déficits lingüísticos, aunque también en niños con desarrollo típico, son puramente lingüísticos, como frecuencia, morfología, dependencia del nombre; otros son de orden cognitivo, como atención selectiva y control inhibitorio; otros se relacionan con habilidades sociales, como intención comunicativa y teoría de la mente (ver Tribushinina (2018) para un tratamiento de estos y otros factores).

En el presente estudio, y dentro de los factores lingüísticos, es posible señalar otro aspecto –poco explorado– que puede contribuir a echar luz sobre el proceso de adquisición de los adjetivos pero también sobre el de los verbos, en la medida que ambas categorías comparten la característica de ser predicadores. Como demuestran las investigaciones antes mencionadas, infantes de corta edad diagnosticados con TEL tienen generalmente dificultades con los predicados verbales y también con los adjetivos, con lo cual se podría concluir que hay un problema inherente a la propia predicación. Sin embargo, los

adjetivos pueden funcionar como predicados pero también como atributos (e. g., Zagona, 2002).

En su uso predicativo, los adjetivos forman el predicado principal de la oración, denotando alguna propiedad del sujeto oracional ('la casa de María', en 1.a.). En general, en estos casos, el adjetivo sigue a la cópula. En su uso atributivo, los adjetivos forman parte de un sintagma determinante, modificando al nombre ('casa', en 1.b.).

1. a. La casa de María es *inmensa*.
- b. María tiene [SD una casa *inmensa*].

Tradicionalmente, se ha asumido que los adjetivos atributivos ensamblan como adjuntos en un segmento de la proyección intermedia del nombre como en Fig.1 (e. g., Chomsky, 1981). Alternativamente, se ha propuesto que los adjetivos (y también adverbios y modificadores locativos/temporales) ocupan el especificador de núcleos funcionales en el sintagma nominal (Cinque 1995; Alexiadou, 1997) y en el verbal (Cinque, 2004). Estas categorías funcionales tendrían una jerarquía universal (debida a conocimientos del mundo como tamaño, color, nacionalidad, etc.) y no permitirían que los adjetivos atributivos sean adjuntos, ya que estos últimos se asumen como elementos libres. En esta propuesta (ver Fig.2), las categorías funcionales tienen propiedades de selección de adjetivos y los nombres tienen la propiedad de desplazarse a la izquierda en lenguas romances (pero no en lenguas germánicas como el inglés o el alemán). Por último, Abney (1987) sostiene que el adjetivo en función atributiva no es ni adjunto ni especificador, sino núcleo

de una sintagma que es un complemento de un sintagma determinante y que toma, a su vez, al sintagma nominal como su propio complemento, o sea, en el orden SD > SA > SN (ver Fig.3).

Fig.1

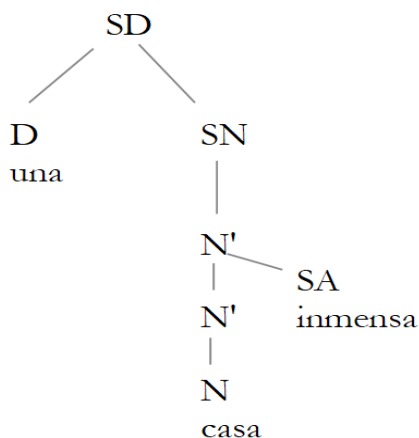


Fig.2

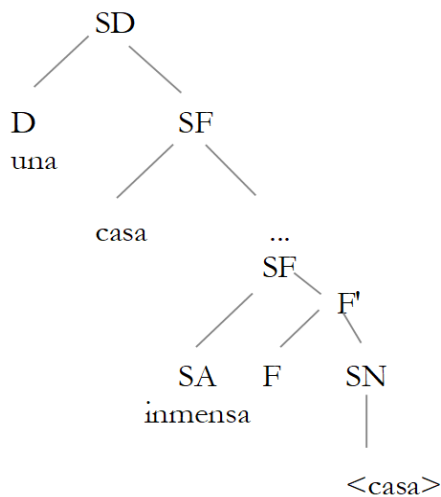
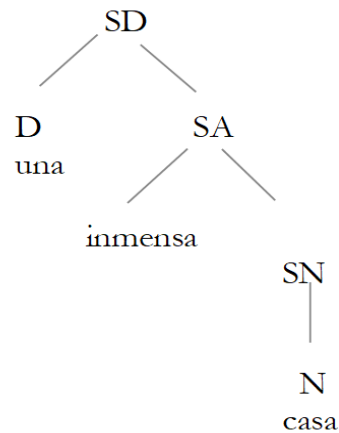


Fig.3



El debate acerca de un análisis de ‘adjunción’ como propone Chomsky frente a un análisis de ‘especificador funcional’ como el de Cinque, o el de un adjetivo ‘núcleo’ según Abney, sigue vigente. El planteo de Cinque es criticado, e. g., por conducir a una proliferación de núcleos funcionales que duplican distinciones semánticas motivadas de forma independiente (e. g., Maienborn, 2001). Por otra parte, según Svenonius (1994), la propuesta de Abney, concebida para el inglés, tendría el problema, entre otros, de no contemplar la posibilidad de adjetivos atributivos posnominales como en lenguas romances².

En el presente estudio, a diferencia de la mayoría de las investigaciones basadas en niños de corta edad (i. e., entre 2 y 5 años), se propone evaluar el uso de adjetivos predicativos y atributivos en producciones orales de infantes de desarrollo

2 Para un estudio detallado de los diferentes análisis estructurales expuestos ver Pysz (2006).

típico y en alerta de TEL/'TDL que ya han iniciado su vida escolar.

Teniendo en cuenta lo anterior, si sujetos con TEL tienden a evitar el uso de adjetivos atributivos (frente a sus pares control y en comparación con su uso predicativo) esto podría reflejar problemas con el mecanismo de adjunción dentro del sintagma nominal (lo que se suma a dificultades con los adjuntos en el sintagma verbal como sugiere la literatura). Si, contrariamente, se asume que adjetivos atributivos no se unen al sintagma nominal como adjuntos sino que ocupan el lugar de especificador de un núcleo funcional (con Cinque), o constituyen ellos mismos un núcleo³ posicionado por sobre el sintagma nominal (con Abney), entonces dificultades con esta categoría no sugerirían un déficit de adjunción sino un problema en la proyección de la estructura funcional interna del sintagma determinate.⁴

En este último caso, dificultades en la proyección de núcleos funcionales por sobre la frase nominal, pueden relacionarse con la *hipótesis del truncamiento* (Rizzi, 2000) respecto de la estructura del sintagma complementante en el dominio oracional. Según este planteo, en su gramática temprana, los niños simplemente no construyen una estructura completa con todas las categorías funcionales sino que, a veces, pueden proyectar un sintagma temporal, o simplemente un sintagma verbal. La hipótesis de Rizzi no es explícitamente una hipótesis sobre déficits

3 En esta propuesta, el adjetivo constituye un núcleo cuasi-funcional que puede tomar a un sintagma nominal o a un sintagma adjetivo como complemento; sin embargo, no está claro cómo este núcleo puede subcategorizar frases preposicionales o complementantes (ver Svenonius 1994).

4 En términos generales, este raciocinio es similar al propuesto por Meltzer-Asscher y Thompson (2014) en un estudio acerca del uso de adjetivos en pacientes afásicos agramáticos.

gramaticales, sino que pretende caracterizar el desarrollo típico en una etapa temprana, antes de que esté disponible la estructura sintáctica completa. Sin embargo, si los niños con TEL aún no han adquirido una estructura particular, entonces su gramática se parecerá a la de los niños más pequeños con un desarrollo típico, por lo cual se pueden establecer paralelismos entre las restricciones que impiden que ambas gramáticas sean similares a las de los adultos⁵.

Por último, la hipótesis del truncamiento predice que serán los nudos funcionales más altos los que se verán más afectados⁶. Así, frente a un déficit atributivo, en una estructura como la que propone Cinque para adjetivos de este tipo, según la hipótesis del truncamiento, los adjetivos que ensamblan más alto deberían estar más afectados que los más bajos y no a la inversa.

En concreto, una merma en el uso de adjetivos atributivos podría indicar un déficit en el mecanismo de adjunción, o bien, un déficit que implique una poda en la estructura nominal (de modo similar al propuesto para el sintagma verbal). Si, al contrario, los adjetivos atributivos no están afectados, se debe suponer que la adjunción, o la proyección completa del sintagma nominal, se encuentran conservadas.

2. Método

2.1. Participantes

5 Ver van der Lely, Jones, y Marshall (2011) para propuestas en esa dirección.

6 E. g., en una plantilla del tipo SC > ST > SV, si hay dificultades con la categoría C, no proyecta SC; si hay dificultades en T, no proyecta ST y tampoco SC.

Se obtuvieron muestras de habla espontánea de 180 niños/as con edades comprendidas entre 6 y 8 años (media 7.2, DE = .6) que concurrían a escuelas de la red pública y privada de la ciudad de Santa Fe (Argentina). Todos procedían de familias de nivel socioeconómico medio o medio-bajo,⁷ tenían visión normal (o corregida con lentes); no tenían historial clínico de problemas neurológicos o auditivos ni presentaban dificultades en el habla.

Para llevar a cabo la identificación de casos de niños con dificultades de lenguaje, se realizó una primera implementación de una batería de 13 tests de comprensión de estructuras sintácticas complejas pertenecientes al módulo sintáctico del MABILIN.⁸ Cuando un niño puntuó dos desvíos estándar por debajo de la media etaria en al menos uno de los 13 tests se consideró que existían problemas de lenguaje. Además, luego de

7 Para determinar el estatus socioeconómico (ESE), se tuvieron en cuenta aspectos considerados en diversos estudios sobre el tema, tales como nivel de instrucción de los miembros de la familia, nivel de ingresos, comodidades del lugar de residencia, características materiales de la vivienda, relación habitantes/dormitorios, y acceso a la salud.

8 El módulo sintáctico del MABILIN (por las siglas del portugués: *Módulos de Avaliação de Habilidades Lingüísticas*; Corrêa, 2000) consiste en una batería de pruebas para la evaluación de habilidades lingüísticas en comprensión originalmente diseñada para el portugués brasileño. Para el presente estudio se utilizó una adaptación al español rioplatense (ver Dotti, Corrêa, Rivera, Benassi, y Formichelli, 2018). El módulo sintáctico consta de una tarea de identificación de imágenes con tres bloques de estructuras: pasivas, interrogativas parciales y relativas. Cada una de las trece condiciones está compuesta por 8 oraciones, las cuales se presentan oralmente al niño/a junto con tres imágenes que se muestran en una pantalla de computadora: el blanco y dos distractores. El orden de presentación es aleatorio y la computadora registra automáticamente las respuestas de los niños. El resultado que arroja el MABILIN para cada participante es la puntuación obtenida (i.e., número de aciertos (máximo = 8)) en cada una de las condiciones. Estos resultados fueron comparados con los valores considerados límite por condición (i. e., 2 DE por debajo de la media) para el grupo etario bajo estudio. Los valores límite de aciertos por condición para niños hablantes de español rioplatense se obtuvieron del estudio de Dotti *et al.* (2018).

la aplicación de la batería, tras un breve descanso, cada niño participó de una entrevista individual, semicontrolada, de aproximadamente 20 minutos, la cual se llevó a cabo sobre la base de diferentes estímulos como narrar historias, describir viñetas, conversación libre, entre otros.

Sobre la base de la aplicación de los tests a los 180 escolares, quedaron conformados inicialmente dos grupos: uno de 157 participantes que no tuvieron dificultades y que fueron considerados de Desarrollo Típico (DT) y otro de 23 niños/as (12,8% del total de participantes) que tuvieron problemas de comprensión sintáctica.

El grupo de 23 escolares que puntuaron por debajo de la media (ver Nota 6) fue evaluado por segunda vez dos años más tarde.

A partir de esta segunda aplicación, se diferenciaron a su vez dos grupos: uno compuesto por 5 escolares (2.8% del total inicial de 180 participantes; 1 fem., 4 masc.) que nuevamente presentaron dificultades de comprensión y que fueron considerados en alerta de TEL sintáctico (ATELS)⁹ y otro grupo de 18 escolares (10% del total de participantes; 6 fem., 12 masc.) que puntuaron dentro del rango de normalidad, i. e., superaron en esta segunda aplicación las dificultades iniciales. Los integrantes de este último grupo no tuvieron intervención clínica por fuera de su concurrencia habitual a la escuela y se consideró que padecieron un Retraso Sintáctico (RS) temporario.

⁹ En relación con el grupo ATELS, cabe aclarar que dos niños tenían diagnóstico de TEL previo al inicio de la investigación, mientras que tanto padres como docentes de los otros tres niños expresaron preocupación por su evolución lingüística al momento de la aplicación del MABILIN, y, dos de ellos estaban además en terapia de lenguaje (aunque sin diagnóstico definido).

Finalmente, para el presente estudio exploratorio se emplearon las muestras de habla espontánea de los 5 escolares del grupo ATELS¹⁰ y se escogieron al azar 5 niños/as del grupo RS y 5 del grupo DT pareados por sexo con el grupo en riesgo de TEL según se observa en el siguiente cuadro:

Cuadro 1

Información de los participantes por grupo de estudio.

Grupos	Edad meses	Sexo	Afectación MABILIN	ESE	Diagnóstico TEL (test)
ATELS					
1	104	f	moderado	medio	-
2	80	m	moderado	medio - bajo	-
3	81	m	leve	medio	-
4	98	m	moderado	medio	Si (ITPA)
5	102	m	moderado	medio	Si (ITPA)
Media	93				
DE	11,6				
RS					
1	88	f	moderado	medio	-
2	92	m	moderado	medio	-
3	96	m	leve	medio	-
4	84	m	moderado	medio	-
5	89	m	moderado	medio	-
Media	90				
DE	4,49				

¹⁰ Los participantes considerados en alerta de TEL tuvieron dificultades moderadas o leves según los parámetros de MABILIN (ver Dotti *et al.*, 2018).

DT					
1	94	f	-	medio	-
2	81	m	-	medio	-
3	94	m	-	medio	-
4	87	m	-	medio	-
5	84	m	-	medio	-
Media	88				
DE	5,9				

Nota. ATELS = alerta TEL sintáctico; RS = retraso sintáctico;
 DT = desarrollo típico; DE = desvío estándar;
 ITPA = Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas;
 ESE = estatus socio-económico.

2.2. Materiales

A fin de evaluar el uso de adjetivos predicativos y atributivos en el habla espontánea se realizaron entrevistas audiograbadas a todos los participantes. Para favorecer la expresión oral en distintas situaciones de habla, se propusieron como estímulos diferentes actividades lúdicas: narración de una historia a partir de viñetas, descripción de imágenes simples, simulacro de entrevista al ‘niño famoso’, narración de la trama de una película conocida por el niño, construcción de una breve historia a partir de dibujos de personajes y acciones presentados al azar, narración de cuentos a partir de la exhibición de imágenes de relatos clásicos, conversación libre. Además, los entrevistadores implementaron métodos de recolección de muestras que pudieran incentivar la producción verbal de los participantes, como seguir los intereses de los niños durante la conversación, limitar sus propias intervenciones, usar comentarios y preguntas

abiertas en sus participaciones o cambiar de estímulo si el niño perdía el interés.

Entrevistas excesivamente breves, con poca cooperación por parte de los niños o con problemas técnicos de audio fueron descartadas. Las entrevistas fueron transcritas y codificadas bajo sistema CHAT de la base de datos CHILDES (MacWhinney, 2000).

Para la transcripción, las muestras de habla primero fueron segmentadas en enunciados y luego se codificó cada enunciado. Los límites de los enunciados se determinaron sobre la base de criterios puramente sintácticos, ignorando las señales prosódicas. La segmentación gramatical es más fácil de aplicar de forma coherente y menos ambigua que la segmentación mediante señales entonacionales y prosódicas (Wong, Au y Stokes, 2004). La definición general de un enunciado fue una cláusula matriz junto con su cláusula subordinada cuando la hubiere. Cláusulas principales vinculadas por conjunciones coordinadas fueron consideradas como enunciados separados, obedeciendo a la regla general de una oración principal por enunciado. Por ejemplo, *Ella subió a su coche / y creo que se fue a toda velocidad*, se consideraron como dos enunciados diferentes. Oraciones incompletas o fragmentos de habla superpuestos fueron transcritos y codificados de manera diferenciada a fin de no alterar el posterior conteo de ítems léxicos.

Predicados en forma de participio pasado y presente (e. g., comprado, practicante) se consideraron como adjetivos. Las cópulas no se incluyeron en el conteo de verbos, ya que muy a menudo coexisten con adjetivos predicativos (e. g., *ella no era feliz*).

Cada adjetivo producido fue clasificado además como predicativo o atributivo. Los adjetivos se contabilizaron como predicativos si aparecían en una de las siguientes configuraciones:

- Después de una cópula (e. g., *el niño es superveloz*)
- En una cláusula reducida (e. g., *ella consideró eso feo*)
- Después de un verbo de ascenso (e. g., *él parecía tonto*)
- En una frase resultativa (e. g., *pintaron la pared blanca*)
- En un predicado secundario descriptivo (e. g., *vino atontado*).

Los adjetivos se contabilizaron como atributivos cuando aparecían como modificadores de nombres, ya sea pronominalmente (e. g., *mi mejor amigo*) o posnominalmente (e. g., *una bandeja triangular*). Adicionalmente, cada adjetivo atributivo fue codificado por tipo o posición en la jerarquía de adjetivos propuesta por Cinque (1995), a saber, cardinal/ordinal > cualidad > tamaño > forma > color.

A los efectos de obtener mayor confiabilidad en la tarea de segmentación y codificación, cada entrevista fue transcrita por un miembro del equipo y revisada en dos instancias subsiguientes por otros dos miembros entrenados a tal fin.

3. Resultados

3.1. Uso de adjetivos en general

En primer lugar, se contabilizó el total de tres categorías léxicas –nombres, verbos y adjetivos–, en cada transcripción,

para poder calcular la proporción de adjetivos sobre el total de palabras (*types*)¹¹ por participante.

También se calculó el total de palabras de contenido (verbos, nombres y adjetivos) producidos por participante y por grupo de estudio (ATELS, DT y RS), la razón entre el número total de nombres y verbos (N/V), y la proporción de adjetivos predicativos y atributivos sobre el total de adjetivos usados (*tokens*). Los resultados obtenidos son presentados en el siguiente cuadro:

Cuadro 2

Producción de palabras de contenido por categoría gramatical (número (proporción)) y tipos de adjetivos por grupo de participantes.

Grupo	Verbos type (%)	Nombres type (%)	Adjetivos type (%)	Total	N/V	Adjetivos predicativos token (%)	Adjetivos atributivos token (%)
ATELS							
1	81 (39,5)	111 (54,1)	13 (6,3)	205	1,37	12 (63,2)	7 (36,8)
2	67 (43,5)	79 (51,3)	8 (5,2)	154	1,17	8 (80)	2 (20)
3	66 (36,7)	103 (57,2)	11 (6,1)	180	1,56	12 (92,3)	1 (7,7)
4	132 (44,6)	146 (49,3)	18 (6,1)	296	1,1	16 (55,2)	13 (44,8)
5	137 (40,3)	183 (53,8)	20 (5,9)	340	1,34	11 (52,4)	10 (47,6)
Media	96,6 (40,9)	124,4 (53,1)	14 (5,9)	235	1,31	11,8 (68,6)	6,6 (31,4)
DE	35,2 (3,18)	40,62 (3,0)	4,95 (0,4)	79,42	0,18	2,86 (17)	5,1 (17)
RS							
1	94 (37,5)	136 (54,2)	21 (8,4)	251	1,45	18 (69,2)	8 (30,8)
2	98 (38)	147 (57)	13 (5)	258	1,5	5 (29,4)	12 (70,6)

11 E. g., se considera que el adjetivo *grande* es un *type*; si se usa este adjetivo dos veces en una transcripción se tienen dos *tokens* de ese *type*.

3	69 (41,3)	86 (51,5)	12 (7,2)	167	1,25	13 (65)	7 (35)
4	144 (44,4)	152 (47)	28 (8,6)	324	1,05	20 (55,6)	16 (44,4)
5	76 (36,7)	120 (58)	11 (5,3)	207	1,6	7 (58,3)	5 (41,7)
Media	96,2 (39,6)	128,2 (53,5)	17 (6,9)	241,4	1,37	12,6 (55,5)	9,6 (44,5)
DE	29,3 (3,2)	26,6 (4,5)	7,3 (1,7)	59	0,2	6,6 (15,5)	4,39 (15,6)
DT							
1	125 (46,7)	131 (48,9)	12 (4,5)	268	1,05	7 (58,3)	5 (41,7)
2	149 (45,6)	160 (49)	18 (5,5)	327	1,07	10 (43,5)	13 (56,5)
3	146 (43,3)	174 (51,6)	17 (5)	337	1,19	10 (38,5)	16 (61,5)
4	115 (45,8)	125 (49,8)	11 (4,4)	251	1,09	8 (53,3)	7 (46,7)
5	120 (44,4)	137 (50,7)	13 (4,8)	270	1,14	9 (47,4)	10 (52,6)
Media	131 (45,2)	145,4 (50)	14,2 (5)	290,6	1,1	8,8 (48,2)	10,2 (51,8)
DE	15,5 (1,32)	20,8 (1,15)	3,11 (0,4)	38,7	0,1	1,3 (7,8)	4,4 (7,8)

Nota. ATELS = alerta TEL sintáctico; RS = retraso sintáctico; DT = desarrollo típico;

DE = desvío estándar

Por otro lado, para comparar las medias grupales de las diferentes variables, se utilizó el test no paramétrico Wilcoxon.

Si bien el grupo control (DT) produjo un número mayor de palabras de contenido (media: 290.6 DE: 38.7), la diferencia frente a cada uno de los otros dos grupos no fue significativa (grupo ATEL media: 235 DE: 79.42 vs. grupo DT $p = .33$; grupo RS media: 241.4 DE: 59 $p = .33$). La diferencia entre las medias de los grupos con dificultades (ATELS vs. RS) tampoco fue significativa ($p = .79$).

Niños/as con sospecha de TEL/TDL tuvieron una producción menor de verbos que de nombres, con una ratio N/V significativamente mayor que los controles (grupo DT media 1.1 DE .1 vs. grupo ATELS media 1.31 DE .18 $p = .05$).

Entre tanto, el grupo RS (media 1.37 DE .2) no presentó diferencias con los controles ($p = .12$) y tampoco frente al grupo ATELS ($p = .58$).

Respecto de los adjetivos (*types*), no hubo diferencias significativas en cuanto a la proporción de esta categoría sobre el total de palabras de contenido entre el grupo control (media 5% DE .4%) y el grupo ATELS (media 5.92% DE .43%; $p = .12$) y tampoco entre controles y grupo RS (media 6,9% DE 1.7%; $p = .13$).

3.2. Uso de adjetivos predicativos y atributivos

En cuanto a la proporción de adjetivos predicativos efectivamente usados (*tokens*), ésta fue significativamente mayor en el grupo con sospecha de TEL sintáctico que en los controles (grupo ATELS media 68.6% DE 17% vs. grupo DT media 48.2% DE 7.8%; $p = .05$). No hubo diferencias significativas entre controles y grupo RS (media 55.5% DE 15.5%; $p = .41$) ni entre grupos RS y ATELS ($p = .66$).

Cabe señalar que en más del 96% de los casos, en los tres grupos bajo estudio, las estructuras con adjetivos predicativos fueron con cópulas (e. g., *Ella era muy mala*).

Por el contrario, la producción de adjetivos atributivos (*tokens*) fue significativamente más baja en niños/as con sospecha de TEL/TDL que en controles (grupo ATELS media 31.4% DE 17% vs. grupo DT media 51.8% DE 7.8%; $p = .02$). No hubo diferencias entre controles y grupo RS (media 44.5% DE 15.6%; $p = .32$) y tampoco entre ATELS y RS ($p = .77$).

No hubo diferencias significativas en cuanto a la proporción media de *tokens* por tipo de adjetivo (predicativo vs. atributivo) en los grupos RS y DT, y sí hubo diferencia en el grupo ATELS ($p < .05$); es decir, participantes en riesgo de TEL produjeron proporcionalmente más predicativos que atributivos dentro de su propio grupo, mientras que dentro de los grupos DT y RS se produjeron adjetivos de ambos tipos en proporciones similares.

Por otra parte, también se calcularon las correlaciones entre el uso de verbos y de adjetivos por individuo en cada grupo. Para ello, se empleó el porcentaje de verbos (*types*) y el porcentaje de adjetivos predicativos producidos (*tokens*) en relación con el total de palabras de contenido en cada caso. El uso de adjetivos predicativos para este análisis responde al hecho de que estos adjetivos funcionan como predicados oracionales, al igual que los verbos (mientras que los adjetivos atributivos aparecen como modificadores de sustantivos, una posición sintáctica que no está disponible para los verbos). En este sentido, los adjetivos predicativos compiten sintáctica y semánticamente con los verbos.

Si bien las correlaciones (Cuadro 3) no presentan diferencias significativas para ninguno de los tres grupos de estudio (i. e., $p > .05$), se observa una tendencia positiva en el grupo RS ($r = .39$) y negativa en los grupos ATELS ($r = -.16$) y DT ($r = -.48$). Esto sugiere que en las muestras de habla de los grupos ATELS y DT, a medida que aumenta el uso de adjetivos predicativos decrece el número de verbos.

También se calculó, para cada grupo, la correlación entre el número total de palabras de contenido de cada participante y la proporción de adjetivos atributivos sobre el total de adjetivos. La

razón de esto es que los hablantes que usan pocas palabras pueden emplear una estrategia de economía en su producción, que puede extenderse también a los adjetivos atributivos, que son sintácticamente opcionales. Se encontraron correlaciones positivas fuertes ($p < .05$) en los grupos ATELS ($r = .846$) y DT ($r = .855$), lo que indica que en estos participantes una disminución en la cantidad de palabras en sus producciones va acompañada de una disminución en el uso de adjetivos atributivos.

Cuadro 3

Correlaciones entre proporción de verbos y adjetivos predicativos y entre total de palabras de contenido y proporción de adjetivos atributivos.

Grupo	Verbos por total palabras %	Adj. Pred. por total palabras %	Total palabras	Adj. Atrib. por total adjetivos %
ATELS				
1	39,5	5,9	205	36,8
2	43,5	5,2	154	20
3	36,7	5,6	180	7,7
4	44,6	5	296	44,8
5	40,3	3,2	340	47,6
r	-0,16		0,846 *	
RS				
1	37,5	7,2	251	30,8
2	37,9	1,9	258	70,6
3	41,3	7,2	167	35
4	44,4	5,6	324	44,4
5	36,7	3,4	207	41,7

r	0,39		0,3	
DT				
1	46,6	2,6	268	41,7
2	45,6	3	327	56,5
3	43,3	3	337	61,5
4	45,8	3,2	251	46,7
5	44,4	3,3	270	52,6
r	-0,48		0,855 *	

Nota. Adj. Pred. = Adjetivos Predicativos; Adj. Atrib. = Adjetivos Atributivos;

ATELS = alerta TEL sintáctico; RS = retraso sintáctico; DT = desarrollo típico;

r = Coeficiente de Correlación (Pearson); * = $p < 0,05$

Además, se analizó si el déficit en la atribución es selectivo en términos de tipo de adjetivo, es decir, si los adjetivos que se supone ocupan posiciones en proyecciones funcionales superiores se vieron más afectados en el grupo en riesgo de TEL que los adjetivos posicionados jerárquicamente más abajo.

Para hacer eso, se comparó la proporción de cada tipo de adjetivo atributivo sobre el total de adjetivos atributivos entre los grupos de participantes. No se hallaron diferencias significativas entre grupos en ninguno de los tipos de adjetivos atributivos (adjetivos Cardinales/Ordinales grupos DT media 7.9% DE 7.2% vs. ATELS media 8.2% DE 8% $p = .99$; grupos DT vs. RS media 7.9% DE 11% $p = .99$; grupos ATEL vs. RS $p = .99$; adjetivos de Calidad: grupos DT media 56.9% DE 28% vs. ATELS media 39.5% DE 25% $p = .2$; grupos DT vs. RS media 36.9% DE 18% $p = .21$; grupos ATEL vs. RS $p = .84$; adjetivos de Tamaño: grupos DT media 27.3% DE 17.2% vs. ATELS

media 31% DE 42% $p = .98$; grupos DT vs. RS media 30.5% DE 26% $p = .76$; grupos ATEL vs. RS $p = .99$; adjetivos de Forma: grupos DT media 3.6% DE 8.1% vs. ATELS media 3.1% DE 6.9% $p = .99$; grupos DT vs. RS media 5.4% DE 5.4% $p = .61$; grupos ATEL vs. RS $p = .59$; adjetivos de Color: grupos DT media 4.6% DE 3% vs. ATELS media 18.2% DE 19% $p = .21$; grupos DT vs. RS media 12.1% DE 10% $p = .25$; grupos ATEL vs. RS $p = .34$).

4. Discusión

El objetivo del presente trabajo fue examinar la producción de adjetivos en el habla espontánea de niños y niñas en edad escolar con sospecha de TEL, desarrollo típico y con un retraso temporario en la comprensión sintáctica.

Para analizar dicha producción, se comparó inicialmente el número de adjetivos diferentes en relación con el conjunto de todas las palabras de contenido (nombres, verbos y adjetivos), en los tres grupos de estudio.

Los resultados mostraron que, en términos generales, el habla de participantes en riesgo de TEL no se diferencia de la de los de desarrollo típico ni del grupo que presentó un retraso sintáctico. Es decir, los tres grupos produjeron un total de categorías léxicas (nombres, verbos y adjetivos) y, en particular, una proporción de adjetivos, similar. En los tres grupos, entre un 5 % y un 6.9% del total de palabras de contenido usadas fueron adjetivos, lo cual se encuentra próximo al 7% señalado en la literatura para diferentes corpus de sujetos adultos sin déficits de lenguaje (Hudson, 1994).

Lo que sugieren estas cifras es que los adjetivos, en tanto categoría léxica general, no se encuentran afectados en el grupo con riesgo de TEL/TDL (y tampoco en los niños/as con retraso sintáctico). Estos resultados se encuentran en línea con otros estudios, e. g., Tribushinina (2018), en los que se señala que la cantidad de adjetivos en el habla infantil típica crece rápidamente entre los 2 y los 3 años y alcanza un nivel similar al de los adultos alrededor de los 3 años.

En relación con lo anterior, la similitud en la proporción de adjetivos sobre el total de palabras de contenido del grupo ATELS frente a los controles, y especialmente la sobreproducción de adjetivos predicativos (*tokens*) de escolares con sospecha de TEL, sugiere que estos últimos conservan la capacidad de predicación. En otros términos, estos niños/as tienen la capacidad semántica de denotar un predicado, o sea, una clase o conjunto de entidades, que se relaciona con un individuo, (un argumento-sujeto) expresado por esa clase o conjunto. En tal sentido, los problemas con los verbos, extensamente tratados en la literatura acerca del TEL/TDL (e. g., Riches, Tomasello y Conti-Ramsden, 2005), no pueden ser atribuidos enteramente a dificultades asociadas a la predicación (como por ejemplo el marcado temático), sino que deben ser tenidos en consideración otros aspectos como la estructura sintáctica en la cual se expresa un predicado y el tipo de argumento que satura ese predicado; por ejemplo, las dificultades de marcado temático en niños con TEL aumentan notablemente en oraciones pasivas reversibles (van der Lely, 1998).

En cuanto a la dificultad con los verbos en los participantes en alerta de TEL, ésta se observa en la escasa cantidad de los

mismos en este grupo (i. e., una ratio N/V mucho mayor) frente a los controles. Este hecho sumado a una alta proporción de adjetivos predicativos efectivamente usados puede estar indicando que el grupo ATELS compensa el déficit que tiene con los verbos al expresar una idea a partir de un adjetivo predicativo y no de un verbo, por ejemplo, al decir, *Esa película es buena* en lugar de decir *Me gustó esa película*.

En cuanto a los adjetivos de tipo atributivo, éstos aparecen afectados, en la medida en que son usados en mucha menor proporción en niños/as con sospecha de TEL que en controles. Si se asume que este tipo de adjetivos funciona como adjunto, una marcada merma en su producción, tal como se observa en los participantes del grupo ATELS, sugiere una falla en el mecanismo de adjunción. Este hallazgo respalda investigaciones previas en el dominio verbal (Leonard, 2014) extensibles a la adjunción en el dominio nominal.

Por otra parte, no se comprobó que hubiera una afectación diferenciada del tipo de adjetivos atributivos que (según Cinque, 1995) insertan en posiciones estructurales más altas respecto de los que insertan en posiciones más bajas. De esta manera, si se considera además la *hipótesis del truncamiento* (Rizzi, 2000), no queda respaldado un análisis asociado a una jerarquía funcional de este tipo de adjetivos como plantea Cinque. Con todo, tal análisis no debe ser descartado pues una prueba experimental en la que se induzca el uso forzado de diferentes adjetivos atributivos podría arrojar resultados distintos.

Además, una baja producción de adjetivos atributivos también puede estar indicando un déficit en la estructura interna del

sintagma determinante, al no poder ser generados sintagmas adjetivales en su interior (como propone Abney, 1987).

Si se asume que los adjetivos atributivos no son adjuntos, pero forman parte de la estructura interna del sintagma determinante, ya sea como especificadores funcionales o como núcleos de sintagmas adjetivales, un déficit en la atribución sugiere un déficit en la capacidad de configurar el dominio nominal.

Problemas dentro del sintagma determinante en niños/as con TEL hablantes de español - y en otras lenguas emparentadas como portugués brasileiro (Haeusler, 2005) y francés (Jakubowicz y Roulet, 2007) - han sido reportados en relación con la concordancia entre el nombre y el adjetivo (e. g., Bedore y Leonard, 2001) y también en relación con la concordancia entre el determinante y el nombre, o la propia omisión del determinante (e. g., Anderson y Souto, 2005). Estos hallazgos soportan la hipótesis del truncamiento (Rizzi, 2000), en la medida en que a la hora de configurar el ámbito nominal por parte de sujetos con TEL, éste puede conformar una estructura compleja con un determinante, un nombre y un adjetivo pero también un nombre y un adjetivo (con problemas de concordancia o no), o simplemente un nombre. En cualquier caso, el déficit atributivo en el grupo ATELS sugiere problemas ya sea en la adjunción o bien en la proyección integral del sintagma determinante. Frente a las explicaciones estructurales expuestas hasta aquí, también se puede recurrir a hipótesis que hacen foco en el procesamiento de las estructuras que contienen adjetivos.

La *hipótesis de la complejidad computacional* (e. g., Jakubowicz y Nash, 2001) predice específicamente dificultades acordes con el grado de complejidad sintáctica del educto del sistema de

procesamiento; además, asume una representación sintáctica subyacente conservada. Roulet-Amiot y Jakubowicz (2006) estudiaron la producción de adjetivos y determinantes dentro del sintagma determinante en niños francoparlantes con TEL de seis años o más. Hallaron errores relacionados con los determinantes (por omisión o concordancia) y también con los adjetivos (por posicionamiento o concordancia), mientras que infantes de desarrollo típico ya tienen adquirido el sistema determinante a los cinco años. Los autores observaron que las dificultades aumentaban con la complejidad del sintagma determinante, i. e., sintagmas simples con un determinante y un nombre fueron mejor procesados que aquellos que incluían un adjetivo - e. g., *Un *neuf passoire. (Un *masc.* nuevo *masc.* colador.) en lugar de Une passoire neuve. (Un *fem.* colador *fem.* nuevo.) -. Se observa que la incorporación de un adjetivo aumenta el costo de procesamiento y por ello no sólo afecta el orden de palabras sino también la morfofonología.

Por lo tanto, de acuerdo con esta hipótesis, una producción deficitaria de adjetivos atributivos se puede relacionar con una estructura más compleja que la de los adjetivos predicativos, por lo cual tienden a ser evitadas en participantes con dificultades sintácticas como los ATELS. De acuerdo con las propuestas de análisis de la estructura atributiva, el sintagma determinante incluye una proyección funcional extendida por sobre el sintagma nominal (siguiendo a Cinque y a Abney) o elementos adjuntos (como propone Chomsky), lo que implica más nudos sintácticos y la posibilidad de movimiento del nombre para la anteposición o posposición del adjetivo. Todo lo cual hace más

compleja la estructura en términos de Jakubowicz y colaboradores.

Entre tanto, se ha propuesto tradicionalmente que los adjetivos predicativos en estructuras con cópula (que constituyen la casi totalidad en las producciones de niños/as de los tres grupos de estudio) forman parte de una cláusula mínima. Según algunos autores, dicha cláusula puede constar de dos constituyentes simétricos, i. e., un sintagma determinante y un sintagma adjetivo que ensamblan bajo un rótulo (Cláusula Mínima (CM)) que no queda determinado por ninguno de esos constituyentes: [ST *María* es [‘CM’ [ti SD] [vehemente SA]] (e. g., Moro, 2000), o puede consistir en un sintagma proyectado por el propio predicado: [ST *María* es [SA [ti SD] [vehemente SA]] (e. g., Stowell, 1981).

Independientemente del tipo de análisis que se asuma, las cláusulas reducidas son estructuralmente más simples que los sintagmas determinantes complejos que incorporan adjetivos atributivos, y por ello más fáciles de procesar, lo que explicaría una preferencia por este tipo de configuraciones, sobre todo en niños/as con riesgo de TEL.

Esta explicación se relaciona con investigaciones que han señalado repetidas veces que la capacidad limitada de memoria de trabajo de niños con TEL para almacenar y procesar información verbal simultáneamente puede restringir sus habilidades para producir y comprender lingüísticamente (e. g., Vugs, Knoors, Cuperus, Hendriks, y Verhoeven, 2015).

Otra explicación posible al hecho de que niños/as en alerta de TEL tengan una producción reducida de adjetivos atributivos puede provenir de la necesidad de hacer un uso estratégico del

lenguaje. En tal sentido, evitan el empleo de elementos sintácticamente opcionales como los adjetivos atributivos (también los adjuntos verbales, entre otros).

Los adjetivos atributivos no son necesarios para sostener la conversación y, además, si se usan adjetivos predicativos para reemplazar verbos, el uso del adjetivo atributivo se vuelve redundante (por ejemplo, participantes con TEL preferirán decir *Los Minions son locos.*, en lugar de *Los Minions locos rompieron todo.*). Para evaluar esta hipótesis, se realizó un análisis de correlaciones, o sea, se evaluó si hablantes que en su discurso usan pocas palabras diferentes (*types*) son los que más probabilidades tienen de emplear una estrategia de producción tendiente a minimizar el uso de adjetivos atributivos. El cómputo entonces fue la correlación entre el total de palabras sustantivas (nombres, verbos y adjetivos) y la proporción de adjetivos atributivos sobre el total de adjetivos (*tokens*), por cada grupo de estudio. Se encontraron correlaciones positivas fuertes tanto en niños en alerta de TEL como en controles; es decir, se comprobó que los escolares que en general usan menos palabras en sus discursos, tienden a evitar el empleo de adjetivos atributivos. Esta tendencia se incrementa en sujetos con TEL debido probablemente a dificultades con las representaciones sintácticas o con su procesamiento.

Adicionalmente, para corroborar un uso predominante de adjetivos predicativos por sobre el uso de verbos, se analizó la correlación entre el uso de verbos y de adjetivos predicativos; se observó que en los grupos ATELS y DT, a medida que aumenta el uso de adjetivos predicativos hay una tendencia a reducir el uso de verbos.

Tomados en conjunto, estos resultados sugieren que la conducta verbal en participantes en riesgo de TEL y controles es similar en la medida que niños/as que usan menos palabras tienden a evitar los adjetivos atributivos, y que tratan de emplear más adjetivos predicativos en estructuras con cópula evitando los verbos. Sin embargo, como en el caso anterior, esta estrategia de economía general es más marcada en escolares con TEL.

En lo que sigue, se plantean algunos aspectos acerca del grupo aquí denominado Retraso Sintáctico.

Como se expuso al inicio del estudio, para determinar si había dificultades de lenguaje se empleó un test de comprensión de estructuras sintácticas complejas. Las dificultades sintácticas son más sutiles que aquellas de naturaleza fonológica o morfosintáctica, las cuales pueden ser percibidas prontamente por la familia o por docentes, como indicadoras de un posible problema de lenguaje (Friedmann y Novogrodsky, 2004). La identificación de dificultades que perduran más allá de lo que se observa en el desarrollo típico fue, entonces, tomada como índice de un posible trastorno del lenguaje.

De esta manera, niños/as que puntuaron bajo en dos aplicaciones del test realizadas con dos años de diferencia fueron considerados en alerta de TEL, y se consideró que aquellos que puntuaron bajo en la primera aplicación, pero dentro de los valores estándar en la segunda, padecieron un retraso temporario en su capacidad de comprensión sintáctica.

El desempeño de este segundo grupo fue muy variable. Repasando resultados se observó que el grupo RS produjo un total de palabras de contenido menor (aunque la diferencia no fue significativa) que los controles, con lo que se parece más al

grupo ATELS. Los ATELS tuvieron una producción menor de verbos que de nombres frente a controles, mientras que el grupo RS no presentó diferencias con respecto a éstos últimos. La proporción de adjetivos predicativos y atributivos fue comparativamente diferente entre ATELS y controles, mientras que los RS no se diferenciaron del grupo DT. Participantes ATELS produjeron proporcionalmente más predicativos que atributivos dentro de su propio grupo, mientras que dentro de los grupos DT y RS se produjeron adjetivos de ambos tipos en proporciones similares.

Además, tomados en forma individual, los participantes del grupo RS exhibieron variaciones respecto de los valores promedio (i. e., desvíos estándar) mayores que ATELS y DT, en los tres tipos de palabras de contenido (N, V, A). Pero, al igual que participantes ATELS, presentan mayor variación en la proporción de adjetivos predicativos y atributivos que los controles.

Lo que estos resultados indican, es que el desempeño de niños/as con retraso sintáctico respecto de la producción de adjetivos, nombres y verbos a veces se asemeja al de los controles y a veces al del grupo ATELS. ¿Cómo puede ser explicada esta variedad de comportamientos?

Cuando los problemas de lenguaje son detectados tempranamente, a veces se suele recurrir a rótulos como 'hablantes tardíos' y a veces 'portadores de TEL' (e. g., Rescorla y Lee, 2000). Pensar el habla tardía y el TEL como manifestaciones de dos trastornos distintos supone una perspectiva 'categórica' hacia el retraso del lenguaje en la que las dos condiciones representan trastornos cualitativa, etiológica y evolutivamente

diferentes. Por otro lado, una formulación teórica 'dimensional' postula un espectro de capacidad lingüística en la que los niños hablantes tardíos y los prescolares con TEL difieren en una dimensión cuantitativa, y ambos grupos tienen una capacidad lingüística más débil que los niños con desarrollo típico (Rescorla, 2009).

Los investigadores que adoptan el enfoque categórico del deterioro del lenguaje tienden a buscar marcadores clínicos y causas genéticas específicas de lo que se conceptualiza como un trastorno discreto (e. g., Rice, 2003). En contraste, el enfoque dimensional postula un espectro de discapacidad para los problemas del lenguaje, donde el TEL representa la cola de una distribución normal de habilidades lingüísticas (e. g., Leonard, 1991).

En esta perspectiva dimensional, hablantes tardíos poseen un conjunto de habilidades lingüísticas diversas interrelacionadas (e. g., percepción auditiva, recuperación de palabras, memoria de trabajo verbal, planificación motora, discriminación fonológica) que están bajo los valores promedio, mientras que niños con retrasos más severos y prolongados (i. e., casos con sospecha o diagnóstico de TEL) tienen capacidades más débiles en una variedad más amplia de habilidades lingüísticas y caen del lado más 'deteriorado' de la distribución normal. El enfoque dimensional predice que niños en edad preescolar hablantes tardíos o con TEL probablemente seguirán teniendo habilidades lingüísticas más débiles que los compañeros de desarrollo típico que nunca manifestaron retraso en el lenguaje, debido a su dotación lingüística más comprometida (Rescorla, 2009).

En suma, si bien el método del presente estudio no brinda información acerca de las habilidades lingüísticas que podrían estar comprometidas en una etapa preescolar temprana, los resultados obtenidos son consistentes con la noción de que la habilidad lingüística constituye un espectro dimensional dentro del cual los individuos se diferencian. Algunos escolares poseen un entramado de capacidades lingüísticas que les permite una comprensión sintáctica y una producción de palabras (adjetivos, verbos y nombres) en torno a valores promedio. Otros tienen capacidades con afectaciones que pueden ser temporarias, debidas a factores ambientales o incluso a una constitución genética más débil. Niños y niñas con una dotación aún más deficitaria de habilidades se retrasarán en la adquisición del lenguaje y continuarán manifestando déficits lingüísticos hasta la adolescencia o la edad adulta.

5. Conclusión

El presente estudio se centró en la producción de adjetivos en niños/as en el inicio la etapa escolar. En términos generales, la frecuencia de uso de adjetivos en el habla espontánea de sujetos con problemas de comprensión sintáctica, es decir, escolares considerados en riesgo de TEL y con un retraso sintáctico temporario, no se diferenció de escolares con desarrollo típico. Esto sugiere que no hay un déficit en la producción de esta categoría y, dada la sobreproducción de adjetivos predicativos en particular, no está afectada la capacidad de predicación. Sin embargo, sí se observó un déficit en la producción de adjetivos atributivos, lo que puede indicar fallas en el mecanismo de

adjunción similares a los reportados en otros estudios en el dominio verbal, o problemas en la propia proyección del sintagma determinante que contiene a dichos adjetivos.

Por último, se observó una gran variabilidad grupal e interpersonal en el uso de adjetivos, y también de verbos y nombres, sobre todo en sujetos RS. O sea, el uso de palabras de contenido a veces se asemeja a los sujetos en riesgo de TEL y a veces a los controles. Con las reservas correspondientes al tipo de estudio, es posible pensar que una evaluación de comprensión en sintaxis –un ámbito generalmente afectado cuando hay déficits del lenguaje–, puede revelar problemas más o menos severos y duraderos en diferentes habilidades lingüísticas, como sugieren quienes postulan la existencia de un espectro de capacidades desarmónicas.

6. Limitaciones

Si bien el número de participantes por grupo es bajo, las muestras de habla espontánea fueron razonablemente extensas y representativas del tipo de educto. Un número mayor de participantes podría incrementar las diferencias entre grupo ATELS y controles. Por su parte, en cuanto a ESE y características etnolingüísticas compartidas, las muestras fueron bastante homogéneas. Una mayor diversidad permitiría contrastar condiciones y reconocer factores aquí no contemplados. En cuanto a participantes ATELS, dos poseían diagnóstico TEL y se encontraban en terapia de lenguaje al momento de la entrevista, mientras que, de los restantes, tres no recibían apoyo clínico y/o escolar extra, con lo cual no se pudo

evaluar el efecto de intervención. Adicionalmente, la evaluación de dificultades de comprensión sintáctica basadas en un test sirvió como indicador de potenciales problemas de lenguaje en el inicio de la etapa escolar, pero no se pudieron rastrear posibles dificultades de lenguaje en la etapa preescolar. Datos acerca de los primeros años de vida permitirían sondear si los problemas de lenguaje detectados son producto de interferencias temporarias sobre el sistema de procesamiento o la continuidad de una afección que se prolonga en el tiempo.

Referencias bibliográficas

- Alexiadou, A. (1997). *Adverb Placement: A Case Study in Antisymmetric Syntax*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Anderson, R y Souto, S. (2005). The use of articles by monolingual Puerto Rican Spanish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26, 621–647.
- Arapovic, D. y Andel, M. (2003). Morfoloske pogreske u diskursu djece PTJ [Morphological errors in discourse of children with sli]. *Hrvatska Revijaza Rehabilitacijska Istrazivanja*, 39(1), 11-16.
- Bedore, L. y Leonard, L. (2001). Grammatical Morphology Deficits in Spanish-Speaking Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 905–924.
- Beekhuizen, Bod y Verhagen (2017). Acquiring relational meaning from the situational context: What linguists can learn from

analyzing videotaped interaction. En Evers Vermeul Jacqueline y Tribushinina Elena (eds.), *Usage Based Approaches to Language Acquisition and Language Teaching* (pp. 73-96). Berlin: Mouton.

- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., y CATALISE consortium (2016). CATALISE: A Multinational and multidisciplinary delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLoS ONE*, 11(7), e0158753. DOI: 10.1371/journal.pone.0158753.
- Boland, J. E. (2005). Cognitive mechanisms and syntactic theory. En Cutler, A., (ed.), *Twenty-First Century Psycholinguistics: Four Cornerstones*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cinque, G. (1995). On the Evidence for partial N-movement in the Romance DP. En *Italian Syntax and Universal Grammar* (pp. 287-309). Cambridge: Cambridge University Press.
- . (2004). Issues in adverbial syntax. *Lingua*, 114(6):683-710. DOI: 10.1016/S0024-3841(03)00048-2
- Clahsen, H. (1989). The grammatical characterization of developmental dysphasia. *Linguistics*, 27(5), 897-920.
- Corrêa, L. M. S. (2000). MABILIN - Módulos de Avaliação de Habilidades Lingüísticas. Rio de Janeiro: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro -FAPERJ.
- Dotti, H. M., Corrêa, L. M. S., Rivera, G., Benassi, J. y Formichelli, M. C. (2018) Una evaluación de la comprensión de estructuras sintácticas con alto costo de procesamiento en niños en edad escolar. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 10(2), 37-57. <http://orcid.org/0000-0001-53627622>
- Dotti, H. M. y Formichelli, C. (2020). Omisión de argumentos verbales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje: estudio piloto. En Brandani, L., M. Califa y C. Magno (eds.)

La adquisición y la enseñanza de lenguas. Reflexiones teóricas y propuestas didácticas. Los Polvorines: UNGS.

- Dressler (2005). Morphological typology and first language acquisition: Some mutual challenges. En Booij Geert, Guevara Emiliano, Ralli Angela, SgROI Salvatore y Scalise Sergio (eds.), *Morphology and Linguistic Typology. On line proceedings of the Fourth Mediterranean Morphology Meeting (MMM4)* (pp. 7-20). Catania: University of Bologna.
- Friedmann, N. y Novogrodsky, R. (2004). The acquisition of relative clause comprehension in Hebrew: A study of SLI and normal development. *Journal of Child Language*, 31(3), 661-681. DOI: 10.1017/S0305000904006269.
- Grela, B. y Leonard, L. (2000). The influence of argument structure complexity on the use of auxiliary verbs by children with SLI. *Journal of Speech and Hearing Research*, 43, 1115-1125.
- Haeusler (2005). *A Estrutura Argumental de Verbos na Produção Eliciada de Crianças com Queixas de Linguagem e Manifestações do Déficit Especificamente Linguístico.* Defesa de Maestría. PUC-Rio.
- Hansson, K. (1997). Patterns of verb usage in Swedish children with SLI: An application of recent theories. *First Language*, 17, 195-217.
- Hudson R. (1994). About 37% of word-tokens are noun. *Language*, 70, 331-339.
- Jakubowicz, C. y Nash, L. (2001). Functional categories and syntactic operations in (ab)normal language acquisition. *Brain and Language*, 77, 321-39.
- Jakubowicz, C. y Roulet, L. (2007). Narrow syntax or interface deficit? Gender agreement in French SLI. En J. M. Liceras, H. Zobi y H. Goodluck (ed.), *The role of formal features in*

second language acquisition. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.

Leonard, L. B. (1988). Lexical development and processing in specific language impairment. En R. L. Scheifelbusch y L. L. Lloyd (eds.), *Language perspectives: Acquisition, retardation, and intervention* (2nd ed., pp. 69–87). Austin: TX: Pro-Ed.

---. (1991). Specific language impairment as a clinical category. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22, 66–68.

Leonard, L. B., Salameh, E. K., y Hansson, K. (2001). Noun-phrase morphology in Swedish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 22, 619–639.

MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk* (3rd edition). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Maienborn C. (2001). On the position and interpretation of locative modifiers. *Natural Language Semantics*, 22, 619–639.

Marshall y Van der Lely (2007). Derivational morphology in children with Grammatical-Specific Language Impairment. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 21, 71–91.

Meltzer-Asscher, A., y Thompson, C. K. (2014). The forgotten grammatical category: Adjective use in agrammatic aphasia. *Journal of Neurolinguistics*, 30(1), 48–68. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling>.

Moro, A. (2000). *Dynamic antisymmetry*. Cambridge: MIT Press.

Orgassa, A. y Weerman, F., (2008). Dutch gender in specific language impairment and second language acquisition. *Second Language Research*, 24, 333–364.

- Pysz, A. (2006). The structural location of adnominal adjectives: Prospects for Old English. *SKASE Journal of Theoretical Linguistics*, 3, 59-85.
- Rescorla L. (2009). Age 17 language and reading outcomes in late talking toddlers: support for a dimensional perspective on language delay. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 52(1), 16-30. DOI: <https://doi.org/10.1044/1092-4388>.
- Rescorla, L., y Lee, E. C. (2000). Language impairments in young children. En T. Layton y L. Watson (eds.), *Handbook of early language impairment in children 1: Nature* (pp. 1-38). Nueva York: Delmar Publishing Company.
- Rice, M. L. (2003). A unified model of specific and general language delay: Grammatical tense as a clinical marker for unexpected variation. En Y. Levit y J. Schaeffer (eds.), *Language competence across populations: Toward a definition of specific language impairment* (pp.63-95). Mahwah: Erlbaum.
- Riches, N. G., Tomasello, M. y Conti-Ramsden, G. (2005). Journal of Speech, Language, and Hearing Research. *American Speech Language-Hearing Association*, 48, 1397-1411.
- Rizzi, L. (2000). Remarks on early null subjects. En Friedemann, M. A., Rizzi, L. (eds.), *The Acquisition of Syntax* (pp. 269-292). Londres: Longman.
- Roulet-Amiot, L. y Jacubowicz, C. (2006). Production and perception of gender agreement in French SLI. *Advances in Speech Language Pathology*, 8, 335-346.
- Silveira, M. (2011). *Specific Language Impairment (SLI) revisited: Evidence from a psycholinguistic investigation of grammatical gender abilities in Brazilian Portuguese speaking children*. Tesis doctoral. University College London.

Stowell, T. (1981). *Origins of phrase structure*. Cambridge, MA: MIT dissertation.

Svenonius, P. (1994). The structural location of the attributive adjective. En *Proceedings of the 12th West Coast Conference on Formal Linguistics* (Vol. 439454). Stanford: CSLI Publications.

Tribushinina, E. (2018). Acquisition of adjectives across languages and populations: What's wrong with them? *Cahiers Du Centre De Linguistique Et Des Sciences Du Langage*, (56), 259-275. DOI: <https://doi.org/10.26034/la.cdclsl.2018.257>

Tribushinina, E. y Gillis, S. (2012). The acquisition of scalar structures: Production of adjectives and degree markers by Dutchspeaking children and their caregivers. *Linguistics*, 50, 241-268.

van der Lely, H. K. (1998). SLI in children: Movement, economy and deficits in the computational syntactic system. *Language Acquisition*, 7, 161-92.

van der Lely, H. K., Jones, M., y Marshall, C. R. (2011). Who did Buzz see someone? Grammaticality judgement of wh questions in typically developing children and children with Grammatical-SLI. *Lingua*, 121(3), 408-422.

Vugs. B., Knoors, H., Cuperus, J., Hendriks, M. y Verhoeven, L. (2015). Interactions between working memory and language in young children with specific language impairment (SLI). *Child Neuropsychol*, 22(8), 955-78. DOI: [10.1080/09297049.2015.1058348](https://doi.org/10.1080/09297049.2015.1058348).

Wong, A. M. Y., Au, C. W. S., and Stokes, S. F. (2004). Three measures of language production for Cantonese-speaking school-age children in a story-retelling task. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(5), 1164-1178 DOI:[10.1044/1092-4388\(2004/086](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/086)

Yoshida, H., Tran, D. N., Benitez, V. y Kuwabara, M. (2011). Inhibition and adjective learning in bilingual and monolingual children. *Frontiers in Psychology*, 2, 1-14.

Zagona, K. T. (2002). *The syntax of Spanish*. Nueva York: Cambridge University Press.

Fecha de recepción: 12 de junio 2023

Fecha de aceptación: 9 de octubre 2023