

# Evaluación del conocimiento morfológico mediante la prueba SPELT-II en niños hispanohablantes preescolares y escolares de escuela pública y privada<sup>1</sup>

*Luis Granados Vázquez*

*Alejandra Auza Benavides*

Universidad Autónoma de Querétaro  
Querétaro, México

Se analizaron las pautas del desarrollo morfológico en dos muestras de niños hispanohablantes con diferentes niveles socioeconómicos a quienes se les aplicó la SPELT-II. También se estudió si la prueba es útil para evaluar el desarrollo morfológico entre cuatro y diez años de edad. Los resultados mostraron que no existen diferencias significativas entre ambos niveles socioeconómicos. Con esta prueba y sólo con ciertas estructuras, el desarrollo puede observarse entre los cuatro y seis años, pero no en edades posteriores. Las implicaciones tienen un impacto en el trabajo de investigadores y clínicos en contacto con niños con y sin trastorno de lenguaje.

**Palabras clave:** Desarrollo morfológico, niños hispanohablantes, prueba de morfología, nivel socioeconómico

**Assessment of the morphological knowledge by means of the SPELT-II test in Spanish-speaking pre-school and school children of public and private schools**

Landmarks in morphological development were analyzed in two groups of Spanish-speaking children with different socioeconomic backgrounds to

---

<sup>1</sup> El artículo surge de la fusión de dos proyectos de investigación independientes que utilizaron la misma prueba SPELT-II. Proyecto 1: Adquisición del pronombre de objeto indirecto en niños preescolares y escolares, tesis doctoral de Granados en la Universidad Autónoma de Querétaro, México, en curso e iniciada en agosto de 2008, con beca del CONACYT. Proyecto 2: Adquisición morfológica y desarrollo normal de categorías nominales en niños de 3 a 7 años, investigación realizada de octubre de 1998 a octubre de 2000, por Auza en la misma institución, con financiación interna de la propia institución.

whom the SPELT-II was applied. Also studied was the usefulness of this test to evaluate morphological development between four and ten years of age. Results demonstrated that there were no significant differences between these socioeconomic groups. With this test, but only by means of some of its items, the development can be observed between four and six years, but not in subsequent ages. Implications have an impact on researchers and clinical workers who deal with children with and without language impairment.

**Key words:** Morphological development, Spanish-speaking children, morphological instrument, socioeconomic status

### **Une évaluation de la connaissance morphologique au moyen de la preuve SPELT-II chez des enfants hispanophones préscolaires et scolaires d'école publique et privée**

Les règles du développement morphologique dans deux échantillons d'enfants hispanophones avec différents niveaux socio-économiques ont été analysées et appliquées selon les critères SPELT-II. On a aussi étudié si l'épreuve était utile pour évaluer le développement morphologique parmi des sujets entre quatre et dix ans. Les résultats ont montré qu'il n'y a pas de différences significatives entre les deux niveaux socio-économiques. Avec cette épreuve et seulement dans certaines structures, le développement peut être observé entre les quatre et six ans, mais pas chez des enfants plus âgés. Ces résultats donnent des conditions d'opération à des chercheurs et des cliniciens qui travaillent avec des enfants avec ou sans désordre de langage.

**Mots clés:** Développement morphologique, enfants hispanophones, des épreuves morphologiques, niveaux socio-économiques

## **INTRODUCCIÓN**

El español es una lengua rica en morfología a diferencia de otras lenguas como el inglés. Aunque la morfología es compleja, los niños hispanohablantes comienzan su adquisición desde edades tempranas, proceso gradual que en muchos casos se extiende hasta etapas tardías avanzadas. La mayoría de los niños va adquiriendo las estructuras morfológicas funcionales en las etapas evolutivas correspondientes, pero otros presentan serias dificultades y son motivo de preocupación por parte de investigadores, clínicos, educadores y padres de familia. Es por ello que se requieren instrumentos confiables que permitan evaluar el conocimiento morfológico en diferentes edades del desarrollo lingüístico.

No obstante, existen pocos instrumentos de evaluación, muchos de los cuales no son confiables para evaluar marcas nominales y verbales. Una de las pruebas existentes en español y de las más utilizadas por clínicos e investigadores es la *Spanish Structured Photographic Expressive Language Test-II* (Werner & Kresheck, 1983). Anderson (1996) señala que esta prueba en su versión para preescolar (Werner & Kresheck, 1989) no logra detectar niños con y sin trastorno de lenguaje debido a que no evalúa los elementos morfológicos vulnerables del español. La bibliografía especializada reporta que los niños con trastorno de lenguaje presentan problemas en el uso de la morfosintaxis del español, como el modo y el aspecto verbal, así como los artículos, pronombres y preposiciones (Anderson, 1996; Auza, 2009; Bedore & Leonard, 2001; Bosch & Serra, 1997; Morgan, Restrepo & Auza, 2009; Restrepo & Kruth 2000).

Aunque Anderson (1996) señaló hace varios años que la SPELT no detecta niños con problemas, es necesario indagar si los elementos morfológicos que conforman la prueba evalúa el desarrollo del conocimiento morfológico en diferentes edades en niños con desarrollo típico.

Respecto a la influencia del estatus socioeconómico en el desarrollo del lenguaje, la evidencia deja en claro que los niños de familias con nivel socioeconómico alto tienen habilidades lingüísticas más avanzadas que aquellos de familias con nivel socioeconómico más bajo de la misma edad, particularmente en el vocabulario (Hart & Risley 1995). Pero se desconoce si el factor socioeconómico impacta de igual manera al desarrollo de la morfología en español.

Los siguientes objetivos guían la presente investigación: Establecer si las pautas del desarrollo son similares en dos muestras de niños con desarrollo típico que tienen diferentes niveles socioeconómicos. Determinar qué elementos de la prueba (reactivos) marcan pautas del desarrollo de la morfología en diferentes edades. Para alcanzar el primer objetivo es necesario comparar el rendimiento de dos grupos de nivel socioeconómico diferente. Una forma de abordar el segundo objetivo es realizar un análisis discriminante de los reactivos de la prueba, con el fin de encontrar cuáles son informativos sobre el desarrollo dentro de cada grupo de edad.

## ANTECEDENTES

El nivel socioeconómico es una variable formada, por lo general, por el nivel de educación, la ocupación y los ingresos. En muchas ciudades de México, la tendencia general es que los niños y jóvenes de las familias con mayores ingresos económicos asistan a las escuelas privadas, en tanto que las familias de menores ingresos envían a sus hijos a las escuelas del sector público. Dollaghan, Campbell, Paradise, Feldman, Janosky y Pitcairn (1999) señalan que la educación materna tiene una fuerte correlación con el desarrollo del lenguaje de los niños. Los estudios sobre la influencia del estatus socioeconómico en el desarrollo del lenguaje como el de Hart y Risley (1995) han mostrado que el léxico se modifica y se incrementa en relación con el factor socioeconómico en etapas tempranas. En el caso del conocimiento morfológico del español en etapas tardías se desconoce si el factor socioeconómico influye o no, como sucede en el área léxica.

El conocimiento morfológico se refiere a la información que el hablante tiene sobre la construcción de la estructura de las palabras en una lengua en particular. Existen varias pruebas para evaluar la morfología del español (para una revisión véase Triadó & Forns, 1992; Puyuelo, Rondal & Wiig, 2000). Sin embargo, estos instrumentos no cuentan con los diez criterios psicométricos científicos actuales propuestos por McCauley y Swisher (1984) para considerarlos exitosos en su tarea. Siguiendo una vieja tradición, se han importado instrumentos de evaluación de la lengua inglesa al español. La prueba SPELT-II (Werner & Kresheck, 1983) sirve para diferenciar niños con y sin trastorno de lenguaje (TL) en inglés. Plante y Vance (1994) valoraron 21 pruebas de lenguaje diseñadas para aplicarse a niños angloparlantes entre 4 y 5 años de edad. De todas las pruebas examinadas, sólo la SPELT-II logró niveles aceptables de sensibilidad y especificidad en la detección de niños angloparlantes con y sin trastorno de lenguaje. Otra versión de la prueba también fue evaluada (SPELT-P2. J. Dawson, Eyer & Fonkalsrud, 2005) por Greenslade, Plante y Vance (2009), en cuyos resultados la prueba alcanzó el 90.6% de sensibilidad y el 100% de especificidad en la diferenciación de niños con y sin trastorno de lenguaje. En un esfuerzo por crear un instrumento clínico útil en la detección de niños con lenguaje atípico en español, se realizó una adaptación de la prueba. No obstante,

las adaptaciones de las pruebas no logran erradicar los sesgos lingüísticos y culturales (Anderson, 1996), debido a que las bases lingüísticas de la prueba representan los aspectos más relevantes del inglés, así como las áreas de dificultad de esta lengua. Por ejemplo, la oración negativa es difícil de adquirir en inglés (Tager-Flusberg, 1993), pero no así para el español (López, 1994). Las diferencias tipológicas entre el español y el inglés son evidentes, especialmente en la morfología. Mientras que en el español se utiliza un mayor número de marcadores morfológicos (nominales y verbales), en el inglés se emplean con una menor frecuencia o bien son inexistentes.

Por otro lado, existe evidencia de que los pronombres clíticos en español, en conjunto con otros elementos morfológicos, son categorías gramaticales vulnerables y manifiestan un posible desarrollo lingüístico atípico (Bedore & Leonard, 2001, Bosch & Serra, 1997; Jacobson & Schwartz, 2002). En español se ha visto que la SPELT se construyó con base en partículas del inglés y sus áreas de dificultad en los niños angloparlantes con TL.

Por esta razón, la SPELT no es una prueba sensible para diferenciar niños con y sin trastorno de lenguaje en español (Anderson, 1996). Esto es esperable pues la adaptación de prueba no incluye elementos morfológicos vulnerables en el TL. Se sabe que los marcadores clínicos de trastorno en español son elementos de la morfología nominal principalmente, como clíticos (Bedore & Leonard 2001; Bosch & Serra, 1997; Jacobson & Schwartz, 2002), artículos (Auza, 2009; Auza & Morgan en prensa; Bedore & Leonard, 2001; Restrepo, 1998), preposiciones (Bedore & Leonard, 2001; Restrepo, 1998), y morfemas derivativos (Auza & Roldan, 2003; Morgan, Restrepo & Auza, 2009).

A pesar de que la prueba SPELT-II, versión en español (Werner & Kresheck, 1983) no detecta niños con problemas, podría tratarse de un instrumento útil para evaluar el nivel de conocimiento morfológico del español en niños entre los 4 y los 9 años de edad. Como expresan Merrell y Plante (1997), algunos reactivos en las pruebas de morfosintaxis son más efectivos que otros para determinar ciertas habilidades de uso y dominio del lenguaje. La prueba evalúa 18 categorías gramaticales en español: locativos (*en, sobre, debajo, y detrás*); plurales de sustantivo (*s, es*); progresivo en presente; subjuntivo presente; progresivo participio; infinitivo compuesto; pretérito; copretérito; futuro; imperativo,

conjunción (*porque*); construcción posesiva; pronombre reflexivo; negación; preguntas de respuesta cerrada (sí/no); preguntas encabezadas por adverbio (marcador de pregunta); preguntas con adverbio de negación; y la cópula oracional (*y*). Por tanto conviene preguntar si la prueba aporta información representativa sobre el conocimiento morfológico del español. De ser cierto, se pretende averiguar cuáles reactivos son más informativos en estas edades.

Aunque en diferente momento y con diferente frecuencia y función, existe una serie de categorías morfosintácticas clasificadas como de aparición temprana que se adquieren antes de los 4 años de edad, como los locativos (Peronard, 1985), excepto *sobre* que aparece después de los 7 años de edad (Gili Gaya, 1972); los plurales de sustantivo (Hernández Pina, 1984; y Bel, 2002); el progresivo en presente (Jackson-Maldonado & Maldonado, 2002); el participio progresivo (Jackson-Maldonado & Maldonado, 2002); el infinitivo compuesto (Bel, 2002); el pretérito (Jackson-Maldonado & Maldonado, 2002); el futuro (Hernández Pina, 1984); el imperativo (Gallo, 1994; Clemente, 1997; Jackson-Maldonado & Maldonado, 2002); la conjunción *porque* (Clemente, 1997; Rivera, 1999); la construcción posesiva (Montrul, 2004); el pronombre reflexivo (Jackson-Maldonado, Maldonado & Thal, 1998); la negación (López, 1994); las preguntas de respuesta cerrada sí/no (Grinstead & Elizondo, 2001); las preguntas encabezadas por adverbio (Serrat & Capdevila, 2001; Grinstead & Elizondo, 2001); las preguntas con adverbio de negación (Grinstead, 1998); y la cópula oracional *y* (Sebastián & Slobin, 1994; Owens, 2003).

En cuanto a otras categorías gramaticales como el presente de subjuntivo, si bien se reportan como de aparición temprana (Jackson-Maldonado & Maldonado, 2008), otros autores advierten que el proceso de adquisición va más allá de los 6 años de edad (Blake, 1983; Montrul, 2004; Pérez Leroux, 2001). El copretérito se comprende completamente hacia los 6 años (Pérez-Pereira & Singer, 1984).

Varias categorías morfológicas que evalúa la SPELT-II (Werner & Kresheck, 1983) en su versión para el español parecen ser de adquisición temprana. Por lo tanto, en este trabajo se pretende analizar si la prueba es informativa sobre el desarrollo morfológico en niños con un desarrollo típico del lenguaje.

## **METODOLOGÍA**

### **Descripción de la prueba**

La Prueba SPELT-II versión en español (Werner & Kresheck, 1983) evalúa el dominio de 18 estructuras sintácticas y morfológicas del español (Ver la Tabla 1 en el anexo I). Se aplica a niños entre 4 y 9;6 años de edad. Utiliza un procedimiento de preguntas y respuestas para obtener las producciones del niño en las estructuras meta, acompañadas de fotografías. La prueba genera un total de 50 respuestas, una respuesta por reactivo. Las estructuras gramaticales se evalúan con diferente cantidad de reactivos, algunas mediante uno solo, en tanto que otras abarcan hasta seis de ellos.

La prueba está dirigida a los profesionales del área de trastornos del lenguaje para que puedan identificar niños con y sin dificultades de lenguaje, así como para ayudarlos en la elaboración de programas de atención. El manual de la prueba contiene las pautas para el establecimiento de normas locales, puntuaciones estándar y percentiles.

### **Muestra**

La muestra está compuesta por un total de 278 niños, de los cuales 150 son niñas y 128 niños. Todos los niños son hispanohablantes con desarrollo típico. Los alumnos pertenecen a 2° y 3° grado de preescolar, y a 1°, 2°, 3°, y 4° grado de primaria. Un total de 48 niños estaban inscritos en un preescolar y en una primaria públicas, y 230 en dos escuelas de los mismos niveles educativos, pero del sector privado de la ciudad de Querétaro, México. Los grupos se dividieron por edad en 4, 5, 6, 7, 8, 9, y 10 años de edad ( $M= 4;6, 5;5, 6;6, 7;4, 8;7, 9;7, 10;7$  años de edad, respectivamente). Se evaluó el nivel socio económico de los participantes mediante el nivel escolar de las madres de familia. Se asignó un punto por cada grado escolar cursado (de 0-20 puntos) para luego hacer un contraste entre la escuela pública y la escuela privada mediante una prueba *t*.

### **Procedimiento**

Previo a la aplicación de la prueba, se realizó una selección de niños que no tuvieran trastorno de lenguaje. Considerando que

en español no existe un instrumento válido para detectar niños con trastorno de lenguaje (Gutiérrez-Clellen, Restrepo & Simon-Cerejido, 2006), se tomaron como base dos de los tres criterios de la propuesta de Simon-Cerejido y Gutiérrez-Clellen (2007): (a) Evidencia de una preocupación de los padres o de los profesores; (b) el juicio clínico de terapeutas del habla y lenguaje. En consonancia con el primer criterio, otros autores señalan que los informes de los maestros incrementan las posibilidades de detección de niños con trastorno de lenguaje (Restrepo, 1998; Schwartz & Olswang, 1996). Se le solicitó a la maestra de grupo que seleccionara a aquellos niños que no presentaban ningún tipo de problema de lenguaje, de habla, discapacidad, trastorno emocional o daño neurológico. Una de las evidencias de posible problema de lenguaje fue la preocupación expresada por los padres de familia a la maestra, las propias observaciones de esta última, el diagnóstico previamente elaborado en algunos casos y la atención de los niños por parte de alguna institución o especialista en el área. En el caso de la escuela pública, también se consultó a las maestras de apoyo de educación especial para ubicar a aquellos niños que eran atendidos en el área de lenguaje por parte de esta institución o de alguna otra. Los evaluadores también contaban con conocimiento clínico en el área de trastornos de lenguaje y descartaron algunos casos dudosos.

La prueba se aplicó y calificó conforme a los criterios establecidos en su manual. El registro de las preguntas de los niños se hizo en el formato escrito. Las producciones correctas de los niños se contaron para establecer los promedios y las desviaciones estándar por grupo de edad, de acuerdo con las normas de calificación e interpretación de la propia prueba. Con base en estos resultados se realizó un análisis estadístico de comparación de medias entre el sector privado y público, con el objeto de determinar si el rendimiento de los niños en la prueba era distinto entre un sector y otro. Posteriormente se realizó un análisis discriminante de las categorías gramaticales para observar su uso entre los grupos de edad.



## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

### **Contraste del nivel escolar de las madres de familia**

La diferencia en el nivel de escolaridad de las madres de familia de la escuela pública ( $M= 10.36$ ,  $DS= 2.70$ ) y de la escuela privada ( $M= 16.29$ ,  $DS= .726$ ) fue significativa ( $F= 17.999$  (2, 26)  $p= .001$ ). Por tanto, se trata de dos grupos de estatus socioeconómico diferentes, siendo la escuela pública la de menor número de años de escolaridad.

Contraste en el rendimiento de la prueba SPELT-II entre la escuela pública y la escuela privada

Uno de los objetivos de este estudio era analizar si el desarrollo morfológico en español entre los cuatro y nueve años de edad está condicionado por factores socioeconómicos. Al realizar una prueba *t* entre los dos grupos de preescolar y los dos grupos de primaria de diferente nivel socioeconómico se encontró que el grupo de 2° grado de preescolar público obtuvo una puntuación cruda de respuestas correctas que osciló entre 33 y 46 puntos ( $M= 40.18$ ,  $DS= 3.64$ ). Por su parte el grupo de escuela privada obtuvo una puntuación cruda que osciló entre 16 y 49 puntos ( $M= 40.51$ ,  $DS= 6.98$ ). El contraste estadístico sobre la cantidad de respuestas correctas entre los preescolares de escuela pública y privada mostró que la diferencia no fue significativa ( $F= 1.119$  (2, 83)  $p= .835$ ). En el caso de la comparación de los grupos de 1° de primaria, el grupo de escuela pública obtuvo una puntuación cruda que osciló entre 38 y 49 puntos ( $M= 45.65$ ,  $DS= 2.68$ ). Los niños de la primaria privada lograron una puntuación cruda que osciló entre 38 y 50 puntos ( $M= 45.39$ ,  $DS= 3.45$ ). La diferencia entre escuela pública y privada en la primaria tampoco resultó significativa ( $F= 3.193$  (2, 68),  $p= .736$ ). Estos resultados permiten mostrar que el conocimiento morfológico evaluado a través de la prueba SPELT-II (Werner & Kresheck, 1983) no está condicionado por el factor socioeconómico. Como consecuencia de este resultado, los datos sobre las muestras de niños de ambos grupos se fusionan para el análisis del conocimiento morfológico.

### **Evolución del conocimiento morfológico**

Como se muestra en la Tabla 2, la prueba detectó un crecimiento morfológico claro entre los cuatro y seis años de edad. Posteriormente,

no se observó el mismo crecimiento entre los siete y los 9;6 años. Los grupos de 4 ( $M=41.7$ ), 5 ( $M=43.11$ ) y 6 ( $M=45.39$ ) años de edad muestran un claro crecimiento. Al realizar una prueba  $t$  entre los grupos de 4-5 y 5-6 años de edad se observó una diferencia estadística significativa (grupo 4-5  $F=.009$  (2, 121)  $p=.03$ ; grupo 5-6  $F=1.686$  (2, 131),  $p=.000$ , respectivamente). Este crecimiento en los tres primeros grupos mostró que la prueba permite ver un desarrollo en el uso correcto de ciertas estructuras del español. Por el contrario, a partir del grupo de 6 años en adelante, la prueba no mostró un desarrollo. Las medias de los grupos de 6 ( $M=45.39$ ), 7 ( $M=45.46$ ), 8 ( $M=46.03$ ) y 10 ( $M=46.12$ ) años son muy similares, por lo que no se encontró una diferencia significativa entre éstas (6-7  $F=4.409$  (2, 27.342),  $p=.907$ ), (7-8  $F=3.037$  (2, 40),  $p=.467$ ). La única media superior fue la del grupo de 9 años ( $M=48.7$ ), mostrando una diferencia significativa con el grupo de 8 años. No obstante, entre el grupo de 9 y 10 años existe una diferencia significativa (8-9  $F=1.223$  (2, 37)  $p=.008$ ), (9-10  $F=.899$  (2, 34),  $p=.01$ ), pero a favor del grupo de 9 años. La prueba SPELT-II en su versión para el español parece ser consistente en la evaluación del conocimiento de la morfología en los niños de cuatro, cinco y seis años de edad. A partir de los siete años de edad ya no es posible medir el crecimiento morfológico. Como consecuencia de este resultado sólo se reportará el desarrollo morfológico en los grupos de cuatro, cinco y seis años de edad en el siguiente apartado, donde se aborda la pregunta sobre cuáles categorías gramaticales de la prueba aportan información sobre el conocimiento morfológico.

**Tabla 2.** Datos estadísticos del rendimiento en la prueba SPELT-II por grupo de edad y comparación de medias.

	n	M	error	DS	varianza	rango	min.	máx.
4 años	67	41.70	.442	3.61	13.06	16	33	49
$p=$		.034						
5 años	56	43.11	.485	3.62	13.15	16	34	50
$p=$		.000						
6 años	77	45.39	.360	3.16	10.00	12	38	50
$p=$		.907						
7 años	13	45.46	.489	1.76	3.10	5	43	48
$p=$		.467						

8 años	29	46.03	.472	2.54	6.46	9	41	50
<i>p=</i>		.008						
9 años	10	48.70	.870	2.75	7.56	9	41	50
<i>p=</i>		.011						
10 años	26	46.12	.494	2.51	6.34	9	40	49

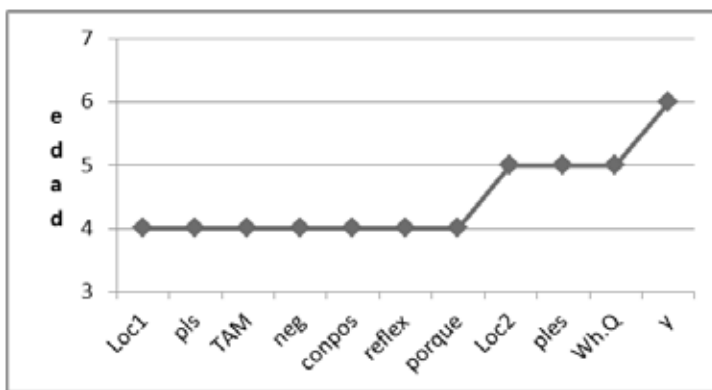
Para determinar si una categoría gramatical era dominada por un grupo de edad fue necesario recurrir a un punto de corte. Para los investigadores ha resultado difícil establecer un criterio sobre cuándo se ha adquirido una categoría morfosintáctica. En algunos casos, los puntos de corte son arbitrarios (McCauley, 2001). Brown (1973) estableció como criterio de adquisición que la categoría en cuestión debía aparecer en un 90% de los contextos obligatorios. Sin embargo, la obligatoriedad tampoco es fácil de detectar porque los niños pueden utilizar estructuras sintácticas equivalentes. En el desarrollo fonológico también se han enfrentado al problema de establecer un punto de corte que varía desde el 50% (Jiménez, 1985), hasta el 90% (Melgar, 1976; Acevedo, 1993). No obstante, la bibliografía especializada señala un punto de corte del 80% como criterio de dominio. Bracey (2000) con base en la norma 30-70 considera que un reactivo es dominado cuando las respuestas correctas rebasan el 70% en una prueba. Plante y Vance (1994) han sugerido que los criterios de sensibilidad y especificidad de las pruebas para detectar niños con y sin TL debieran ubicarse por arriba del 80%. En el área de la temporalidad verbal, Sebastián y Slobin (1994) también plantean el 80% como criterio de dominio. Dentro de la adquisición de la morfología del español en niños con desarrollo típico y en niños con trastorno de lenguaje, Bedore y Leonard (2001) establecieron que por lo menos el 80% del grupo debía producir un tipo de morfema en cinco contextos obligatorios. Con base en estos estudios, en el presente trabajo se consideró como criterio de dominio de una categoría gramatical cuando el 80% o más de los niños del grupo de edad tuvieron éxito en generar correctamente las respuestas.

Las 18 categorías gramaticales se agruparon como: 1) Locativos 1: *en, sobre, debajo, y detrás o atrás*; 2) Locativos 2 la preposición *al lado de*; 3) El plural de sustantivo se dividió en plural 1 para el morfema *s*, y plural 2 para el morfema *es* de la palabra *lápices*. 4) TAM (tiempo aspecto y modo) del verbo al progresivo en presente, futuro simple, futuro perifrástico, infinitivo compuesto, subjuntivo en presente, progresivo participio e

imperativo. 5) Negación. 6) Reflexivo *se*. 7) La conjunción *porque*. 8) El nexor oracional *y*. 9) La construcción posesiva.

Los resultados del estudio se muestran por grupo de edad (4, 5 y 6 años) con sus respectivas categorías de dominio del 80% en la figura 1. También se presenta por separado un análisis de aquellas categorías gramaticales que tuvieron un comportamiento poco sistemático y que al parecer la prueba no puede medir.

**Figura 1.** Dominio del 80% de categorías gramaticales por grupo de edad.



### Cuatro años

Como se muestra en la figura 1, los niños de cuatro años de edad alcanzaron un dominio superior al 80% en la mayoría de las estructuras evaluadas en la prueba, exactamente en siete de las categorías: Locativos 1, plurales 1, morfemas de tiempo aspecto y modo verbales (TAM: progresivo en presente, futuro simple o perifrástico, infinitivo compuesto, subjuntivo en presente, imperativo y participio progresivo), negación, construcción posesiva, pronombre reflexivo, y la conjunción *porque*.

Los locativos 1 *en, sobre, debajo, y detrás* o *atrás* (reactivos 1, 2 y 3) alcanzaron como mínimo un dominio del 88% a los cuatro años. En otros estudios como el de Gili Gaya (1972), se ha reportado que existe dominio después de los cuatro años de edad en las preposiciones *a, con, de, para y por*. Después de los siete años, los niños producen *contra, hacia, desde y sobre*; Peronard (1985) señala que son tempranas la *a*, de lugar, *de*, de posesión, *con*, de instrumento y *para*, de finalidad. En la investigación de Anderson (1996), también se presentaron datos de dominio a los

cuatro años de edad, en locativos tanto en la prueba SPELT-II como en una tarea con objetos.

El morfema plural -s de nombre que se evalúa en los reactivos 5 y 6 tiene un acierto entre el 97% y el 99% en este grupo de edad. En los estudios de adquisición del español, se reporta que el plural de nombre aparece por primera vez en edades tempranas. Hernández-Pina (1984) señaló que los plurales aparecieron en su estudio de caso después de los dos años, pero con errores de concordancia.

De los 8 reactivos que evalúan el progresivo en presente, 6 de ellos (reactivos 8, 9, 17, 18, 19, y 20) presentan un rango de dominio en todos los grupos del 90% al 99%. Varios autores como Sebastián, Soto, y Gathercole (2004), entre otros, han reportado que los niños utilizan el presente progresivo de manera productiva a edad temprana. Los otros dos reactivos, 13 y 15, mostraron ciertas dificultades para los niños (véase anexo). El reactivo número 13 tiene un crecimiento de dominio por grupo de edad de la siguiente manera: 4= 75%, 5= 80%, y 6= 88%. Se trata de un reactivo que los niños marcan con el futuro, probablemente por efecto del reactivo anterior, 12. El reactivo 15 (*sube/está subiendo*) tiene un comportamiento atípico. A los 4 años acertaron en un 88%, a los 5 en un 70% y a los 6 en un 94%. Este comportamiento inestable en el grupo de cinco años se presentó en varios reactivos de la prueba. En su estudio con niños de 20 y 28 meses de edad, Jackson-Maldonado y Maldonado (2002) plantean que existe una clara distinción entre lo perfectivo y lo durativo a una edad temprana, hecho que debería reflejarse a manera de dominio en esta categoría. Esto indica que la manera en que se planteó la pregunta del reactivo es inadecuada.

Desde los cuatro años edad se domina la perífrasis verbal, con un rango entre el 84% y el 94%. Otros estudios (Bel, 2002) muestran que los verbos modales+infinitivo son de aparición temprana como en *Voy a buscar la pelota* (María 1;11); *Tenía que t(r)abaja(r)* (María 2;0); y *Quiero cantar* (Emilio 2;3).

También a esta edad los participantes acertaron en un 90% en la estructura de presente de subjuntivo. El tipo de subjuntivo que se evalúa en la prueba es de tipo imperativo (*la mamá quiere que coma*) y consta de un solo reactivo. Clemente (1997) apunta que el subjuntivo se usa correctamente a partir de los 6 años. No obstante, la autora expresa que el subjuntivo con función de imperativo es el más precoz.

Gallo (1994) reporta que el uso del imperativo se inicia a los 1;10 años de edad. En nuestro análisis, todos los grupos de edad dominan el imperativo al menos en un 84% (*siéntate, levántate, salte, que se vaya*). El presente subjuntivo es bastante productivo a los 25 meses (Fernández, 1994). A a los 2;1 años de edad se usa correctamente el subjuntivo de manera afirmativa y negativa: *comas/ no te bañes tú*. Jackson-Maldonado y Maldonado (2002) señalan que el subjuntivo aparece tempranamente solo en tiempo presente. A pesar de este logro temprano, la adquisición de subjuntivo en una variedad de contextos semánticos y sintácticos es un proceso que dura entre seis y siete años (Blake, 1983). Esto se debe en parte a su complejidad cognoscitiva y a la polisemia de la morfología del subjuntivo, en la que se involucran diferentes sistemas semánticos (Pérez-Leroux, 2001).

Desde la edad de cuatro años acertaron en el progresivo participio en ambos reactivos (*corriendo, besando*), al menos en un 81%. Hernández-Pina (1984) y Clemente (1997) encontraron un uso muy escaso antes de los dos y tres años, respectivamente. Sin embargo, a los cuatro años de edad parece que los preescolares ya tienen un buen dominio de esta estructura.

Sobre la conjunción *porque*, los niños tuvieron éxito en un 96%. En los datos de Clemente (1997), el *porque* apareció a los 31-32 meses de edad. El *porque* que evalúa la SPELT-II es el de argumento para hacer referencia a motivos, forma que en el estudio de Rivera (1999), apareció a los 36 meses y sólo lo usaron algunos niños de su muestra.

Sobre la construcción posesiva, se emplea como mínimo en un 84%. Montrul (2004) manifiesta que desde antes de los dos años de edad ya existe buena productividad del posesivo en singular. Anderson (1996) reporta un acierto del 100% en las dos tareas con posesivo, resultados similares a los nuestros.

Los niños de cuatro años de edad logran acertar por lo menos en el 93% en el pronombre reflexivo *se ve, se está bañando*. En la investigación sobre los distintos usos del *se* en español en edad temprana, Jackson-Maldonado, Maldonado y Thal, (1998) encontraron que *se ve* (reflexivo acusativo) ya aparece en un 9% en los niños de 28 y 36 meses de edad. *Se peina* lo clasifican como de voz media de aseo y reportan que también aparece temprano. Los autores plantean que *se* de voz media aparece más tempranamente que la forma reflexiva. Nuestros resultados confirman la consolidación temprana de este pronombre.

En la negación, los resultados parecen indicar que existe un reactivo adecuado y otro no. El reactivo 42 (*no quiere, no tiene, no va a comer o no le gusta*) está resuelto a los cuatro años de edad con el 97%. El reactivo 43 (*no puedo ver nada, no se puede ver nada*) se alcanzó a los nueve años de edad con el 100%, hecho que muestra que este reactivo llevó a respuestas que no provocaron la negación. Por el contrario, tanto la imagen como la frase planteada "*con los ojos cerrados*" incitaron a que los escolares pronunciaran situaciones de protección, o de asociación de ideas como *se va a caer, tiene miedo* o *va a romper la piñata*. Los datos de López (1994) muestran una negación similar a la del reactivo 42 desde los 26 meses de edad. Nuestros datos, excepto en el reactivo 43, se asemejan a los resultados de Anderson (1996), pero en la tarea que ella aplicó (100%), no así a los de la prueba (60%), al parecer también afectados por un reactivo que aparentemente tiene una construcción inadecuada, o por lo menos difícil de comprender.

### Cinco años

Los preescolares de cinco años de edad tuvieron éxito en locativos 2 y en el plural 2. Es a esta edad que la construcción preposicional *al lado de* tiene un dominio del 86% (reactivo número 4). Puesto que no se encontraron estudios sobre el proceso de adquisición de esta preposición, nuestros resultados no pueden compararse.

A los cinco años, el plural *-es* como en *lápices* se empleó correctamente en un 84%. En el trabajo de Anderson (1996) el plural evaluado mediante la prueba SPELT-II lo utilizaron en un 60% a los 4 años de edad, mientras que en la tarea obtuvieron el 100%. Cabe señalar que Anderson utilizó otras formas que no terminan en */s/*, como *botón-botones* y *papel-papeles*, lo cual hace más transparente el uso del morfema plural, ya que *lápiz* puede sugerir que la forma ya contiene ese morfema al final.

De los tres reactivos que evalúan la construcción de preguntas encabezadas con adverbios de lugar y de nombre (47, 48, 49), los dos primeros alcanzaron el nivel de dominio a los cinco años (*¿Dónde está el zapato?* y *¿Cómo se llama ella?*) con un 80% y un 88%, respectivamente. El tercero se logró a los seis años de edad con un 82% (*¿Dónde pongo esto?*). Este tercer reactivo se dificultó un poco más, debido a que el objeto empleado en la fotografía era poco identificable. Los datos de Grinstead y Elizondo (2001) muestran que la primera aparición de pregunta con

el adverbio de lugar sucedió a los 2;1 años de edad (*¿Ontá?*). Serrat y Capdevila (2001) encontraron que antes de los tres años la secuencias de las partículas que encabezan las preguntas son así: *qué, dónde* > *cómo, quién* > *por qué, cuál* > *cuánto(s)* > *cuándo*. Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2000) también muestran que los enunciados encabezados por la partícula *dónde* ocupan un porcentaje alto desde los 25-26 meses de edad. Las partículas *cómo* y *quién* utilizadas para identificar personas presentaron porcentajes bajos aún a los tres años de edad. Los autores concluyen que estos últimos se adquieren a los cinco años de edad, lo que concuerda con nuestros resultados.

Algunos de los reactivos de la prueba presentaron un puntaje más bajo a la edad de cinco años en comparación con las edades de cuatro y seis años. Este comportamiento crea una “curva U” en el desarrollo morfológico, lo cual ha sido observado en otras investigaciones. Según Bowerman (1982), la adquisición de los niños en la negación en inglés tiende a seguir la “curva U”, un patrón que se encuentra en otras áreas de adquisición morfológica, así como en la adquisición del pretérito en los niños angloparlantes. Según la autora, el proceso psicolingüístico pasa de un período de producción correcta no productiva, a un incremento en los errores, para llegar de nuevo a un punto de realización correcta, pero de manera productiva. Tal parecería que en nuestros resultados, esta “curva U” ocurre a estas edades.

## Seis años

El copulativo oracional *y* alcanza el nivel de dominio de 86% a los 6 años de edad. Aparici, Serrat, Capdevila y Serra (2001) plantean que la coordinación empieza en 30-31 meses de edad y se incrementa hacia los 4 años. Owens (2003) también señala que la conjunción *y* es la base de la primera coordinación entre las cláusulas del lenguaje infantil y que sus primeros usos son multifuncionales de tipo temporal, causal y adversativo. Aunque la conjunción aparece en edad temprana, en la prueba SPELT-II el nivel de dominio apareció a los 6 años de edad, pues los preescolares tuvieron un 70% de éxito con esta cópula oracional. Este resultado también coincide con otros estudios en los que se evalúan los nexos coordinantes en narraciones infantiles, en los que el nexo copulativo es muy frecuente (Alarcón y Auza, en prensa).



## Estructuras e ítems de comportamiento atípico en la prueba

Se ha señalado que algunos reactivos de la SPELT-II presentaron un comportamiento extraño. De igual manera algunas categorías gramaticales presentan una conducta atípica entre los diferentes grupos de edad estudiados. Tal es el caso de las categorías del pretérito, copretérito o pretérito imperfecto de indicativo, y preguntas que implican respuesta sí/no.

El pretérito es evaluado en los reactivos 11, 14, 16 y 25, de los cuales todos alcanzan el nivel de dominio en edades diferentes, a pesar de que las construcciones tienen niveles semejantes de complejidad gramatical. Los verbos con que se busca el pretérito en la prueba SPELT-II son verbos de acción como *bebió, tomó, saltó, brincó, cayó, subió, manejó, fue*, y todos de adquisición temprana en español. Jackson-Maldonado y Maldonado (2002) reportaron que el pretérito ocurre tempranamente pero de manera selectiva con verbos de cambio de estado. Por su parte, Pérez-Pereira y Singer (1984) señalan que los niños de seis años de edad comprenden bien el pretérito en español. En nuestros datos existe una gran dispersión de dominio del pretérito perfecto a diferentes edades en los cuatro reactivos de la prueba. Los resultados son confusos, por lo que se considera que estos reactivos no son confiables para evaluar el pretérito en español.

Los reactivos 21, 22, 23 y 24 presentaron serias dificultades para evaluar el copretérito o pretérito imperfecto. En primer lugar, los reactivos 22 y 23 (*era/fue, portó, portaba/ eran, fueron, portaban*) presentan errores en los ejemplos de respuestas válidas, ejemplos que aceptan el pretérito perfecto, tiempo aspecto no evaluado por la prueba en estos reactivos. En segundo lugar, aunque los reactivos 21 y 24 (*Estaba cansado, tenía sueño/ estaban cansadas, tenían sueño*) presentan un progreso evolutivo a través de la edad, los cuatro ítems que evalúan este tiempo-aspecto parecen alcanzarse a los nueve años de edad con un mínimo del 90%, situación que no coincide con los estudios sobre adquisición. Por ejemplo, Pérez-Pereira y Singer (1984) señalan que los niños españoles comprenden adecuadamente el pretérito imperfecto a la edad de seis años.

La elaboración de preguntas que implican respuestas de sí/no en la prueba también tuvo problemas para evaluar esta estructura. El reactivo 44 *¿Es tuyo el zapato?* se logra a los 9 años en un 100%, el reactivo 45 *¿Quieren galletas?* se domina desde los cinco años en un 82% y el 46 *¿Me lees un cuento?* se alcanza a los seis años en un 95%. Desde muy temprana

edad, los niños comienzan a hacer preguntas que demandan respuestas de sí/no. Grinstead y Elizondo (2001) reportaron que los niños de su estudio comenzaron con este tipo de preguntas entre los 1;7 y 2;9 años de edad. Por tanto, parece difícil que los niños tarden tanto tiempo en dominar esta estructura como aparece en nuestros datos. Tal parece que se trata de reactivos mal planteados.

En cuanto a la construcción de preguntas con adverbio de negación que se evalúan en la prueba a través del reactivo número 50 (*¿Por qué no secas los platos?*), el proceso es progresivo pero lento entre los cuatro y los seis años de edad. No es sino hasta los 9 años que se emplea en un 100%. Es común que los niños mexicanos hagan preguntas como *¿No quelle?* (*¿No quiere?*) o *¿Po qué?* Los estudios de adquisición del español manifiestan que este tipo de preguntas son tempranas anteponiendo el negativo al verbo (Grinstead, 1998). El problema aquí es que se trata de un subjuntivo en una interrogación negativa acompañada de una petición de explicación, lo cual es más complejo y al parecer difícil de comprender.

## CONCLUSIONES

Los objetivos de esta investigación eran establecer si las pautas del desarrollo morfológico son similares en dos muestras de niños con diferentes niveles socioeconómicos. Y determinar qué categorías gramaticales de la prueba SPELT-II, versión en español (Werner & Kresheck, 1983) marcan pautas del desarrollo de la morfología en diferentes edades.

Los datos desplegados en el presente estudio permiten concluir primero, que el desarrollo morfológico en español no está condicionado por factores socioeconómicos, al menos, las marcas gramaticales abordadas por esta prueba. Como segunda conclusión puede decirse que la prueba logra medir el crecimiento de ciertas construcciones morfológicas entre los cuatro y los seis años de edad. Después de los siete años, la prueba presentó dificultades para evaluar el desarrollo de la morfología en los niños, lo que pone en duda que la evaluación del conocimiento morfológico lo pueda medir hasta los 9;6 de edad. La prueba SPELT-II en su versión para el español es una de las más utilizadas por los especialistas en el desarrollo de lenguaje. Sin embargo, los resultados del presente trabajo muestran que presenta limitaciones

importantes en la evaluación del conocimiento morfológico, debido a que sólo analiza algunas marcas morfológicas, mediante pocos reactivos. Adicionalmente, varios de estos reactivos no son pertinentes para evaluar el desarrollo morfológico del español.

A la edad de cuatro años la prueba mostró que existe un claro dominio de los locativos *en, debajo, detrás, o atrás*; en el plural regular *s*; en algunas estructuras de tiempo aspecto y modo; negación; construcción posesiva; el reflexivo *se* y en la conjunción *porque*. Existe un buen manejo del locativo *al lado de*, del plural *es* en la palabra *lápices* y de preguntas con adverbio a los cinco años. Los chicos de seis años muestran dominio de la cópula oracional *y*. Nótese cómo la prueba sólo se enfoca en categorías como preposiciones, marcas del plural, algunos tiempos verbales, negación, construcción de posesivo y el reflexivo *se*. Para dar cuenta del conocimiento morfológico podrían incluirse otras categorías relevantes para el español, tales como morfemas nominales, artículos, clíticos, preposiciones, morfemas derivativos, entre otros de los que se sabe que son elementos valiosos para analizar la adquisición de esta lengua, además de ser marcadores vulnerables en la morfología del español.

La tercera conclusión es que contrario a la versión en inglés, parece que la prueba SPELT-II en español no cumple con los criterios psicométricos necesarios propuestos por McCauley y Swisher (1984), aunque logra medir parcialmente el conocimiento morfológico de algunas estructuras en español entre los cuatro y los seis años. Por un lado, la constitución de muchos reactivos de la prueba no parece ser adecuada. De los 50 reactivos, 35 parecen cumplir con una estructura correcta; sin embargo, los otros quince no la tienen, lo que limita la evaluación de las estructuras en juego. La prueba requeriría de un replanteamiento basado en el conocimiento actual sobre los momentos de adquisición morfosintáctica del español, con el fin de que la prueba contara con una solidez en los criterios psicométricos tanto de validez de constructo como de contenido. Esto es necesario señalarlo, puesto que se trata de una prueba que tanto clínicos como investigadores han utilizado anteriormente para evaluar el conocimiento morfosintáctico. Aunque Anderson ya había señalado que la SPELT-II en español no es una prueba adecuada para evaluar niños con trastorno del lenguaje, era fundamental saber si la prueba evalúa el conocimiento morfológico en diferentes edades en niños hispanohablantes con desarrollo típico.

Por tanto, las implicaciones de este trabajo son teóricas y clínicas. Se ha mostrado la utilidad de analizar el uso de ciertas partículas morfológicas en el español, mientras que otras no son útiles. Las limitaciones de la prueba se extienden a la restricción de evaluar sólo a preescolares entre los cuatro y los seis años de edad. Se puede sugerir que para evaluar la morfosintaxis de niños de habla hispana de manera confiable, los clínicos deben apoyarse en otros instrumentos formales e informales en los que el conocimiento morfosintáctico pueda evaluarse de manera más integral.

## REFERENCIAS

- Acevedo, M. (1993). Development of Spanish consonants. *Journal of Childhood Communication Disorders*, Vol. 15 No. 2, 9-15.
- Anderson, R. (1996). Assessing the Grammar of Spanish-Speaking Children: A Comparison of Two Procedures. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. Vol. 27, 333-344.
- Aparici, M., Serrat, E., Capdevila, M., & Serra, M. (2001). Acquisition of Complex Sentences in Spanish and Catalan Speaking Children. En Nelson, K., Aksu-Coc, y Johnson, C. (Ed.) *Children's Language. Interactional Contributions to Language Development*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1-25.
- Alarcón, L.J. & Auza, A. (en prensa). *Uso y función de nexos en la subordinación y coordinación*. Evidencia de dos tareas narrativas de niños mexicanos de primero de primaria. *Estudios de Lingüística Funcional*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Auza, A. (2009). *Uso de artículos y sus funciones semánticas en niños con y sin trastorno del lenguaje*. (Tesis de doctorado inédita) Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.
- Auza, A. & Roldán, M. (2003). *Derivational Morphology Deficits in Mexican Children with SLI*. Trabajo presentado en el Congreso de ASHA, Chicago, IL.
- Auza, A. & Morgan, G. (En prensa). El uso del artículo en niños hispanohablantes con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Audiología y Foniatría*.
- Bedore, L. & Leonard, L. (2001) Grammatical Morphology Deficits in Spanish Speaking Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 44, 905-924.
- Bel, A. (2002). Early Verbs and the Acquisition of Tense in Spanish and Catalan. En Licerias, J. y Pérez-Leroux, A. (Eds.) *The Acquisition of Spanish Morphosyntax: the L1/L2 Connection* (1-31). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Blake, R. (1983). Mood selection among Spanish speaking children, ages 4 to 12. *The Bilingual Review* 10, 21-32.
- Bosch, L. & Serra, M. (1997) Grammatical Morphology deficits of Spanish-speaking Children with Specific Language Impairment. *Proceedings of the Fourth Symposium of the European Group on Child Language Disorders*. Child Language Disorders in a Cross- Linguistic Perspective. Universiteit van Amsterdam, Instituut voor Algemene Taalwetenschap, 33-46.
- Bowerman, M. (1982). Starting to talk worse: Clues to language acquisition from children's late speech errors. In S. Strauss y R. Stavy (Eds.), *U-shaped behavioral growth*. Nueva York: Academic Press, 101-146.
- Bracey, G. (2000). Thinking about tests and testing: a short primer in "assessment literacy" American Youth Policy Forum, Washington, DC.
- Brown, R. (1973). *A First Language. The Early Stages*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Clemente, R. (1997). *Desarrollo del lenguaje*. Manual para Profesionales de la intervención en ambientes educativos. Barcelona: Octaedro.
- Dawson, J., Eyer, J. A., & Fonkalsrud, J. (2005). *Structured Photographic Expressive Language Test—Preschool: Second Edition*. DeKalb, IL: JanellePublications.
- Dollaghan, C., Campbell, T., Paradise, J., Feldman, H., Janosky, J. & Pitcairn, D. (1999). Maternal Education and Measures of Early Speech and Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 42, 1432-1443.
- Fernández, A. (1994). El aprendizaje de los morfemas verbales. Datos de un estudio longitudinal. En S. López Ornat (ed.), *La adquisición de la lengua española* Madrid: Siglo XXI, 29-45.
- Gallo, P. (1994). Adquisiciones gramaticales en torno al imperativo: lo que se aprende dando órdenes. En López-Ornat, S. (ed.), *La Adquisición de la Lengua Española*. Madrid: Siglo XXI, 47-58
- Gili Gaya, S. (1972). *Estudios de Lenguaje Infantil*. Barcelona: Vox.
- Greenslade, K., Plante, E. & Vance, R. (2009) The Diagnostic Accuracy and Construct Validity of the Structured Photographic Expressive Language Test—Preschool: Second Edition. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, Vol. 40, 150-160.
- Grinstead, J. (1998). *Subjects, sentential negation and imperatives in Child Spanish and Catalan*. (Tesis Doctoral, University of California).
- Grinstead, J. & Elizondo, E. (2001). The emergence of CP in child Spanish. Paper presented at the 4th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages, University of Illinois, Urbana. Citado en Montrul, S. (2004) *The Acquisition of Spanish. Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gutiérrez-Clellen, V., Restrepo, A., & Simon-Cerejido, G. (2006). Evaluating the Discriminant Accuracy of a Grammatical Measure with Spanish-

- Speaking Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 49, 1209–1223.
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Hernández-Pina, F. (1984). *Teorías Psico-sociolingüísticas y su Aplicación a la Adquisición del Español como Lengua Materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Jackson-Maldonado, D. & Maldonado, R. (2002). Determinaciones semánticas de la flexión verbal en la adquisición del español. En: Rojas Nieto, C. y de León, L. (Eds.) *La adquisición de la lengua materna*. México: UNAM-CIESAS.
- Jackson-Maldonado, D., Maldonado, R. & Thal, D. (1998). Reflexive and middle markers in early child language acquisition: evidence from Mexican Spanish. *First Language*, 18, 403–429.
- Jacobson, P. & Schwartz, R. (2002). Morphology in incipient bilingual Spanish-speaking preschool children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 23, 23–41.
- Jiménez, B. (1985). Acquisition of Spanish Consonants in Children Aged 3-5 Years, 7 Months. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, Vol. 18, pp. 357-363.
- López, S. (1994). *La Adquisición de la Lengua Española*. Madrid: Siglo XXI.
- López, S. (1994). Child's Database. Romance Language Corpora. <http://childes.psy.cmn.edu>.
- McCauley, R., y Swisher, L. (1984). Psychometric review of language and articulation tests for preschool children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol. 49, 34-42.
- McCauley, R. (2001). *Assessment of Language Disorders in Children*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Melgar, M. (1976). *Cómo detectar los problemas del habla en el niño*. México: Trillas.
- Merrell, A., & Plante, E. (1997). Norm-referenced test interpretation in the diagnostic process. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, Vol. 28, 50–58.
- Montrul, S. (2004). *The Acquisition of Spanish. Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Morgan, G.; Restrepo, M.A. & Auza, A. (2009). Variability in the Grammatical Profile(s) of Spanish-speaking children with Specific Language Impairment. En Grinstead, J. (Ed.) *Hispanic Child Languages: Typical and Impaired Development*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson.
- Pérez-Leroux, T. (2001). Subjunctive mood in Spanish Child Relatives: At the Interface of Linguistic and Cognitive Development. En Nelson, K. (Ed.) *Children's Language*. Vol. 11. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Pérez-Pereira, M. & Singer, D. (1984). Adquisición de morfemas en español. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 27/28, 205-221.
- Peronard, M. (1985). Spanish prepositions introducing adverbial constructions. *Journal of Child Language*, Vol. 95-108.
- Plante, E, & Vance, R. (1994). Selection of Preschool Language Tests: A Data-Based Approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. Vol. 25, 15-24.
- Puyuelo, M., Rondal, J.A. y Wiig, E. (2000). *Evaluación del Lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Restrepo, A. (1998). Identifiers of Predominantly Spanish-Speaking Children With Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol. 41, 1398–1411.
- Restrepo, A. & Kruth, K. (2000). Grammatical Characteristics of a Spanish-English Bilingual Child with Specific Language Impairment. *Communication Disorders Quarterly*; Vol. 21, No. 2, 66-76.
- Rivera, M. D. (1999). *La adquisición de términos lingüísticos indexicales. El inicio de la utilización del "porque"* (Tesis de Maestría no publicada) Facultad de Psicología, UAQ, México.
- Schwartz, I. S. & Olswang, L. B. (1996). Evaluating child behavior change in natural settings: Exploring alternative strategies for data collection. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 82–101. doi: 10.1177/027112149601600108.
- Sebastián, E. & Slobin, D. (1994). Development of Linguistic Forms: Spanish. En Berman, R. y Slobin, D (Eds). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sebastián, E., Soto, P. & Gathercole, V. (2004). La morfología verbal temprana en español. *Anuario de Psicología*, Vol. 35, No. 2, pp. 203-220.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. & Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Serrat, E. & Capdevila, M. (2001). La adquisición de la interrogación: las interrogativas parciales en catalán y castellano. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 24, No. 1, pp. 3-17.
- Simon-Cerejido, G. & Gutiérrez-Clellen, V. (2007). Spontaneous Language Markers of Spanish language impairment. *Applied Psycholinguistics*, Vol. 28, No. 2, 317-339.
- Tager-Flusberg, H. (1993). Putting words together: Morphology and syntax in the preschool years. En Gleason, B. (Ed.), *The development of language*. Nueva York: Macmillan.
- Triadó, C. & Forns, M. (1992). *La evaluación del lenguaje*. Una aproximación evolutiva. Barcelona: Anthropos.
- Werner, E. & Kresheck, J. (1983). *Spanish Structured Photographic Expressive Language Test- II*. DeKalb: Janelle Publications, Inc.

Werner, E. & Kresheck, J. (1989). *Spanish Structured Photographic Expressive Language Test-Preschooler*. DeKalb: Janelle Publications, Inc.

## **SOBRE LOS AUTORES**

### **Luis Granados Vázquez**

Magíster en Psicología Educativa, Universidad Autónoma de Querétaro, México y en proceso de titulación del Doctorado en Lingüística por la misma Universidad. Es docente de educación especial en el área de lenguaje. Sus áreas de docencia e investigación son: desarrollo típico del lenguaje en niños preescolares y escolares y en patología del lenguaje infantil.

Correo electrónico: granadosvazquez@hotmail.com

### **Alejandra Auza Benavides**

Doctora en lingüística. Profesora e investigadora de tiempo completo en la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro. Sus áreas de docencia e investigación son: desarrollo típico en niños preescolares y escolares, patología del lenguaje infantil, pruebas del lenguaje, metodología de la investigación, psicolingüística.

Correo electrónico: aauza@prodigy.net.mx

## **AGRADECIMIENTOS**

El primer autor recibió apoyo de la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ), de la Sección 24 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y del Consejo nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Un reconocimiento a la planta docente del preescolar “Andrés Balvanera” y de la escuela primaria “Ignacio Mariano de Las Casas” de la ciudad de Querétaro, Querétaro, México.

**Fecha de recepción:** 01-09-2011

**Fecha de aceptación:** 16-04-2012



## ANEXO I.

**Tabla 1.** Estructuras gramaticales que evalúa la prueba SPELT-II, versión en español.

Estructura	Opciones	Ejemplos	Reactivos
1. Preposiciones	1. En, sobre, debajo, detrás, al lado	1. El gato está en/sobre la silla.	1, 2, 3, 4
2. Plural de nombre	2. Lápices, libros, galletas	2. Veo/Hay dos lápices.	5, 6, 7
3. Presente Ind. o Prog.	3. Dibuja/está dibujando, come/está comiendo, escribe/está escribiendo, bebe/está bebiendo, toma/está tomando	3. El muchacho dibuja/ está dibujando.	8, 9, 13, 15, 17, 18, 19, 20
4. Futuro o ir a + infinitivo	4. Saltará/va a saltar, brincará/va a brincar	4. El muchacho brincará/va a brincar.	10,12
5. Pret. Regular	5. saltó, brincó, cayó, bebió, tomó, subió	5. El muchacho saltó/brincó/cayó.	11, 14,16, 25
6. Copretérito o Imperf. Ind.	6. Estaba, tenía	6. Las muchachas tenían sueño.	21, 22, 23, 24
7. Infinitivo Compuesto	7. Quiere dormir, quiere irse, quiere descansar, quiere ir, quiere acostarse	7. Él quiere irse a dormir.	26, 27
8. Presente. Subjuntivo	8. Coma, tenga	8. La madre quiere que ella coma.	28
9. Imperativo o Pres. Subj.	9. Levántate, que se vaya, vete afuera, siente, siéntate	9. Siéntate allí.	29
10. Progresivo participio	10. Corriendo, be-sando	10. Veo al muchacho corriendo.	30, 31
11. Oración coordinada	11. y	11. La señora agarra al bebé y los niños juegan/están jugando.	32

12. Conjunción	12. Porque	12. ...porque van a comer pasteles, galletas.	33
13. Construcción posesiva	13. De su padre (papá), su, de él, suyo, de ella, de su madre(mamá), del papá, mío, mía, tuyo/suyo, tu/su	13. Él tiene su chaqueta/abrigo.	34, 35, 36, 37, 38, 39
14. Pronombre reflexivo	14. Se ve, se, bañándose, se baña	14. El muchacho se está bañando.	40, 41
15. Negación	15. No tiene, no va a comer, no le gusta, no puedo ver nada/no puede ver nada	15. No le gusta esa comida.	42, 43
16. Pregunta de respuesta sí/no	16. ¿Es tuyo?, ¿Me lo lees?, ¿Quieres leerme un cuento?, ¿Quieren galletas?	16. ¿Es tuyo ese zapato?	44, 45, 46
17. Preguntas con adverbio	17. ¿Dónde pongo esto?, ¿Dónde lo pongo?, ¿Cómo se llama ella?, ¿Dónde está?	17. ¿Cuál es el nombre de la muchacha?	47,48,49
18. Preguntas con negación	18. ¿Por qué no secas los platos?, ¿Por qué no los quieres secar?, ¿Por qué no los secas?	18. ¿Por qué no los quieres secar?	50

---