

MANUAL DE MORFOSINTAXIS

Una propuesta de análisis del lenguaje desde la fonoaudiología

Soledad Parada Salazar



lenguaje
describir.com
sustantivos
frases narrar comunicar ha
interactuar hablar palabras inte
verbos
palabras contar lenguaje ma
hablar adjetivos describir co
describir interactuar sustantivos ad
frases comunicar hab
contar hablar verbos
frases s
interact



UNIVERSIDAD
AUTONOMA
DE CHILE

MANUAL DE MORFOSINTAXIS

Una propuesta de análisis del
lenguaje desde la fonoaudiología

Soledad Parada Salazar

Primera edición: octubre de 2019.

Centro de Comunicación de las Ciencias | <http://ciencias.uautonoma.cl>

© Universidad Autónoma de Chile

Avenida Pedro de Valdivia 425, Providencia

Santiago, Chile

Dirección editorial: Isidora Sesnic Humeres

Edición y corrección de textos: Ana María Moraga Silva e Isidora Sesnic Humeres

Diseño y diagramación: María Kaulen Díaz

Revisión de contenido: Pamela Urra Arriagada y Silvana Dañobeitia Larenas

ISBN versión digital: 978-956-8454-54-8

Registro de propiedad intelectual: 309409



Este material puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos y solo para fines educativos y de divulgación científica. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original.



Centro de Comunicación
de las Ciencias

Universidad Autónoma de Chile

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
¿CÓMO ELICITAR UNA MUESTRA DE LENGUAJE?	10
MORFOLOGÍA	17
TIPOS DE PALABRAS	19
Sustantivos	20
Artículos	21
Adjetivos	22
Verbos	24
Adverbios	27
Pronombres	28
Preposiciones	31
Conjunciones	32
Interjecciones	34
SINTAXIS	35
Oraciones coordinadas	38
Oraciones subordinadas	38
ANÁLISIS MORFOSINTÁCTICO DE MUESTRAS DE LENGUAJE	43
ANÁLISIS CUALITATIVO	43
ANÁLISIS CUANTITATIVO	54
CONCLUSIONES	60
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62

INTRODUCCIÓN

Uno de los procedimientos fundamentales de realizar durante la evaluación fonoaudiológica lingüística-comunicativa es el análisis de muestras de lenguaje, método que ha sido considerado *gold standar* en la evaluación de la producción del lenguaje oral, tanto por clínicos como por investigadores (Miller, Andriacchi y Nockerts, 2016; Costanza-Smith, 2010; Paul, Norbury y Gosse, 2018; Owens, 2013).

Los argumentos de esto son múltiples:

- » permite describir la producción oral como medida complementaria para el diagnóstico y también para el monitoreo del desarrollo del lenguaje durante el proceso terapéutico;
- » es una muestra de cómo un individuo habla;
- » demuestra su habilidad para cumplir o no con los requerimientos comunicativos que puede tener una tarea, ya sea impuestos por el interlocutor o por demandas del contexto, lo que no es posible de observar a través de un test estandarizado y;
- » se puede realizar de forma diaria, semanal, mensual, anual, etc., y en usuarios de cualquier edad, lo que permite documentar una amplia gama de uso de estructuras lingüísticas producidas de forma funcional en contextos de la vida diaria (Miller, Andriacchi y Nockerts, 2016; Eisenberg, Guo y Mucchetti, 2018; Southwood y Russell, 2004; Gutiérrez-Clellen, Restrepo, Bedore, Peña y Anderson, 2000; Paul, Norbury y Gosse, 2018).

Es la validez ecológica la que le aporta tantos beneficios al análisis de muestras de lenguaje pues entrega información que no es posible obtener a través de instrumentos estandarizados. Son un reflejo más real de la competencia lingüística del niño o la niña y tienen el potencial de entregar medidas más precisas de su lenguaje (Costanza-Smith, 2010).

La información cualitativa y cuantitativa que se puede obtener de un corpus puede, incluso, ser más precisa que la obtenida en los procedimientos formales y entregar mayores insumos para el diseño de un plan de intervención acorde a las necesidades del usuario. Dependiendo del contexto comunicativo en el que se elicite, se pueden realizar distintos análisis a partir de un corpus y estos pueden tener que ver con:

- » las características de la producción fonética-fonológica (fonemas que produce el niño o niña, presencia y tipo de proceso de simplificación fonológica, métricas de las palabras utilizadas, tipo de estructuras silábicas presentes);
- » la presencia de categorías de las superestructuras de los discursos (características de los elementos cohesivos y de las relaciones de coherencia local);
- » las características morfosintácticas de la producción del niño o niña.

Si se realiza una grabación en video, se podría agregar a la descripción las conductas comunicativas y características pragmáticas no verbales que el niño o la niña haya presentado durante la situación de evaluación.

Desde la morfosintaxis, el análisis de muestra de lenguaje puede incluir la valoración de:

- » **Información cualitativa** en términos de funciones sintácticas y características morfológicas de las palabras que produce el niño o la niña, tipos de oraciones, así como tipos y frecuencia de errores morfosintácticos producidos.
- » **Información cuantitativa** a partir de medidas de lenguaje relacionadas con la producción, como el promedio de longitud de los enunciados, índice de complejidad sintáctica, índices de gramaticalidad, entre otros descritos más adelante.

Uno de los procedimientos fundamentales de realizar durante la evaluación fonaudiológica lingüístico-comunicativa es el análisis de muestras de lenguaje, método que ha sido considerado gold standar en la evaluación de la producción del lenguaje oral, tanto por clínicos como por investigadores.

El análisis profundo de la muestra de lenguaje, en conjunto con los resultados de pruebas estandarizadas aplicadas, o de las actividades dirigidas para describir la morfosintaxis del niño o la niña, permitirá la planificación de programas terapéuticos específicos para cada usuario, según las dificultades encontradas en la evaluación. La valoración de la muestra entrega información cualitativa sobre el desarrollo expresivo de este aspecto del lenguaje, pero cuando se toma y se transcribe de manera rigurosa un corpus, se puede realizar un análisis cuantitativo a partir de medidas objetivables que entregan datos precisos del lenguaje espontáneo de un niño o una niña. Es importante recordar que el análisis de muestras de lenguaje es primordial en la evaluación de la competencia lingüística de un niño o niña, pero debe ser complementado por test formales o tareas estructuradas que permitan elicitación y así analizar los elementos que no surgen en la muestra de lenguaje. Por ejemplo, si en la producción espontánea del niño o niña no se observa producción de complementos circunstanciales, se podrían crear tareas con estímulos visuales que induzcan ese tipo de respuesta en el niño o niña, para ver si, al ser este contenido evaluado de forma directa, el niño o niña es capaz o no de producirlos y si lo hacen con o sin ayuda. Si se desea saber cuáles son las estructuras lingüísticas que un niño o niña utiliza, la mejor forma es a través de la observación de la producción del niño o niña en situaciones reales (Paul, Norbury y Gosse, 2018; Costanza-Smith, 2010; Rondal y Ling, 2000).

Es la validez ecológica la que le aporta tantos beneficios al análisis de muestras de lenguaje pues entrega información que no es posible obtener a través de instrumentos estandarizados.



¿CÓMO ELICITAR UNA MUESTRA DE LENGUAJE?

Primero hay que decidir cómo se recolectará la muestra. Esto debido a que la actividad de elicitación podría afectar la calidad de esta o los posibles análisis que se puedan obtener. Por ejemplo, se ha visto que el juego genera más oraciones que cuando se le pide al niño o niña que invente una historia (Southwood y Russell, 2004). Sin embargo, durante la producción de historias es más probable que el niño o niña produzca oraciones más largas y complejas que durante una conversación. En el caso de niños o niñas preescolares, se ha visto que ocupan formas verbales más complejas durante la conversación que durante la narración (Paul, Norbury y Gosse, 2018).

Eisenberg, Guo y Mucchetti (2018) nos entregan una revisión de las actividades que se pueden realizar para elicitar muestras de lenguaje.



Juego con juguetes: puede ser a través del juego libre, donde el niño o niña escoge los juguetes y decide cómo interactuar con ellos, y el adulto sigue la interacción comentando las acciones y motivando al niño o niña a conversar. Una limitante de esta modalidad es que el adulto tiene poco control sobre las estructuras lingüísticas que puede generar el niño o niña durante este juego y, a su vez, el niño o niña, como es juego libre, puede no sentir la necesidad de hablar, como sucedería si está siendo mediado por el adulto (Southwood y Russell, 2004). Considerando lo anterior, la muestra también podría ser elicitada a través de un juego guionado por el evaluador o evaluadora, donde se le entrega al niño o niña juguetes relacionados con temas propios de la edad (por ejemplo, ir al doctor) y se realizan comentarios o preguntas guías.



Tareas de descripción: en este tipo de actividad se guía al niño o niña a través de comentarios y preguntas específicas que le permitan describir situaciones u objetos. Por ejemplo, se le muestra un juguete y se le dice: «¿Qué me puedes decir sobre esto?» o ante un dibujo: «¿Qué está pasando en esta imagen?». Eisenberg y sus colaboradores (2018) usaron la tarea de descripción de imágenes con los siguientes enunciados guías:

- » ¿Qué está pasando en la imagen?
- » ¿Qué más está pasando en la imagen?
- » Ahora voy a empezar una historia y tú la debes terminar.
- » Dime una cosa más sobre la imagen.



Entrevistas: esta actividad también ha sido descrita como conversación o respuestas a preguntas. En ellas, el o la profesional propone temas de conversación, como los juegos, el colegio, los amigos o la familia, y va guiando al niño o la niña a través de comentarios y preguntas que permitan desarrollar el tópico. Southwood y Russell (2004) propusieron un juego donde el evaluador o evaluadora «llama» por celular al niño o niña y, a través de esta dinámica, le hace una serie de preguntas para que fluyan los temas de conversación.



Narraciones: se pueden elicitare narraciones en el niño o niña de distintas maneras. La más utilizada es el recontado, donde el o la profesional cuenta una historia al niño o niña, con o sin apoyo visual, y él o ella debe recontarla. También se puede elicitare a través de generación de narraciones, donde se le pide al niño o niña que cuente una historia a partir de una imagen. Southwood y Russell (2004) utilizaron la generación de historias personales, donde un evaluador o evaluadora cuenta una historia sobre experiencias que pueda tener un niño o niña, por ejemplo, caerse de la bicicleta. Una vez que la cuenta le pregunta al niño o niña si le ha sucedido algo similar para, de esta manera, incentivar que cuente su propia experiencia.



Narración de eventos: a diferencia de las narraciones anteriores, la narración de eventos se refiere a la descripción de situaciones que están sucediendo en el momento. Por ejemplo, podría ser que el niño o niña narre lo que hacen los títeres o juguetes que, en ese momento, son manipulados por el evaluador o evaluadora.

Southwood y Russell (2004) indican que los métodos de obtención de muestras, ordenados, desde el que genera más producción de lenguaje oral, hasta el que genera menos, serían: conversación usando interpretación de dibujos con preguntas guías, conversación con preguntas tipo entrevista, recontado de historia y juego libre con elección de juguetes por parte del niño o niña. Incluso, describen que en el juego libre con peluches o títeres se puede obtener mayor producción de lenguaje que en la generación de historias.

En términos de la complejidad lingüística de la muestra de lenguaje, según el método de elicitación, también se observan diferencias. Eisenberg y sus colaboradores (2018) compararon muestras de lenguaje de 58 niños y niñas de 3 años, con diversas habilidades de lenguaje, pero que cumplieran con el criterio mínimo de producir enunciados de más de tres palabras, y que pasaron por un *screening* articulario y auditivo. Las muestras de lenguaje fueron obtenidas a partir del juego con sus padres y la descripción de imágenes con preguntas guías, y se analizó el puntaje de desarrollo de las oraciones (DSS en inglés, Developmental Sentence Scoring), una medida cuantitativa objetiva relacionada con la complejidad sintáctica. Desde lo cualitativo, observaron que los niños y niñas realizan más preguntas durante el juego que durante la descripción y cometen más errores morfosintácticos en la tarea de descripción que en la de juego. En ambas, el tipo de error más frecuente se relacionó con el manejo del verbo principal. También observaron que los niños y niñas de 3 años producen más verbos secundarios y conjunciones durante la tarea de descripción, lo que se relaciona con una sintaxis más compleja.

Southwood y Russell (2004) compararon cinco medidas de lenguaje, de muestras elicítadas a través de conversación, juego libre y generación de historias, en diez niños de 5 años sin trastornos de lenguaje. Las medidas comparadas fueron: total de oraciones, variedad de estructuras sintácticas, promedio de longitud del enunciado medido en morfemas (MLU), número de errores sintácticos y proporción de oraciones complejas. La situación de juego elicító muestras con más oraciones, pero con menor complejidad sintáctica que los otros dos contextos. La generación de historias produjo oraciones más largas

Southwood y Russell (2004) indican que los métodos de obtención de muestras, ordenados, desde el que genera más producción de lenguaje oral, hasta el que genera menos, serían: conversación usando interpretación de dibujos con preguntas guías, conversación con preguntas tipo entrevista, recontado de historia y juego libre con elección de juguetes por parte del niño o niña.

que en las situaciones de juego o conversación. No hubo diferencias con respecto al número de errores.

Hasta los materiales utilizados pueden provocar una diferencia en el corpus obtenido. Así, los juegos con juguetes que estimulen más fácilmente el juego simbólico, como muñecas y cosas de la casa, generarán posiblemente un lenguaje más complejo que aquellos juguetes que estimulan juegos de construcción, como bloques o legos.

Paul, Norbury y Gosse (2018) adaptaron de Miller (1981) sugerencias de materiales y actividades para elicitación de una muestra de lenguaje representativa en niños y niñas:

NIÑOS Y NIÑAS DE 12 A 30 MESES	NIÑOS Y NIÑAS DE 30 A 48 MESES	NIÑOS Y NIÑAS SOBRE 4 AÑOS
Se sugiere utilizar juguetes familiares y no familiares, como pelotas, muñecas, autos, utensilios para comer, etc. La idea es lograr una conversación con el niño o niña sobre temas del aquí y del ahora.	Los juguetes deben permitir un juego simbólico. Se pueden usar casas de muñecas, personajes de familia, muebles, elementos domésticos. Se pueden introducir temas sobre objetos o situaciones ausentes como las vacaciones. Los tópicos de conversación deben ser más que solo lo relacionado con el aquí y el ahora, incluyendo temáticas del allá y el entonces (temas fuera del contexto inmediato del niño o niña, pero igualmente familiares).	Aparte del juego simbólico, se puede usar la descripción de objetos poco frecuentes, así como láminas y narraciones de experiencias personales.

Teniendo en cuenta estos hallazgos, tal vez, una combinación de actividades puede ser la mejor forma de obtener el cuadro completo para un análisis posterior. En el caso de niños o niñas pequeños se podría empezar con un juego libre y obtener una conversación que surja de él o ella, luego ir moviendo esta conversación a temas que el niño o niña maneje o le interesen, y terminar con la producción de una historia, del recuento de un cuento o la descripción de una lámina compleja. Con algunos niños o niñas, tal vez resulte más adecuado un tipo de muestra por sobre otra. Por ejemplo, con niños o niñas que estén dentro del espectro del autismo, la conversación puede ser un método donde su lenguaje oral no fluya tanto como en una

tarea de recuento o juego; por el contrario, en otro niño o niña podría evidenciar mejor sus dificultades. De hecho, el análisis del lenguaje de niños o niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en tareas de conversación, ha permitido evidenciar problemas comunicativos que no se han mostrado en test formales (Costanza-Smith, 2010). En niños o niñas mayores, el juego puede no ser tan apropiado para estos propósitos y es mejor obtener una muestra a partir de tareas más demandantes lingüísticamente, como la conversación, descripción, narración o incluso un tipo de discurso expositivo (Paul, Norbury y Gosse, 2018). Nippold, Hesketh, Duthie y Mansfield (2005) obtuvieron muestras de discurso expositivo en niños, adolescentes y adultos, de los 7 a los 49 años, a partir de una tarea en donde debían explicar al evaluador las reglas y estrategias de su juego o deporte favorito.

Siempre el análisis de muestras de lenguaje será uno de los mejores métodos para establecer una línea de base sobre la producción lingüística del niño o niña, determinar objetivos precisos de intervención y evaluar el progreso del programa terapéutico.

Comúnmente se ha descrito que, para que una muestra sea representativa del desarrollo del lenguaje del niño o niña, la cantidad mínima de oraciones o enunciados por analizar deben ser 50 —incluso, algunos describen 100— o por lo menos una muestra producto de 15 minutos de interacción (Costanza-Smith, 2010). Sin embargo, en la actualidad, se considera que es más válido y característico de la producción del niño o niña describir varias muestras de lenguaje pequeñas que una sola larga (Miller,

Andriacchi y Nockerts, 2016; Paul, Norbury y Gosse, 2018). Lo más importante es decidir obtener un corpus y empezar a analizarlo, ya sea que tengamos una muestra larga o varias pequeñas. Siempre el análisis de muestras de lenguaje será uno de los mejores métodos para establecer una línea de base sobre la producción lingüística del niño o niña, determinar objetivos precisos de intervención y evaluar el progreso del programa terapéutico. Si bien demora más tiempo que solo aplicar un test, entrega información mucho más enriquecedora (Costanza-Smith, 2010).

Existen parámetros establecidos para realizar la toma de muestras de lenguaje, que permiten unificar criterios a la hora de hacer este procedimiento. Podemos utilizar el resumen propuesto por María Mercedes Pavez (2002) en el contexto de profesora guía en la elaboración de una tesis para el obtener el grado de fonoaudiólogo/a:

» Se escriben ordenadamente cada uno de los enunciados del niño o niña, con la mayor fidelidad posible, enumerándolos hasta completar 120 (el tema de la longitud de la muestra ya fue discutido anteriormente).



hablar sustantivos hablar
frases describir contar
lenguaje palabras narrar
interactuar
adjetivos verbos
comunicar frases

Las muestras de lenguaje se pueden dividir en enunciados, unidades de comunicación (c-unit) y unidades terminales (t-unit).

Una unidad T incluye solo oraciones independientes (principal) y cualquiera de sus modificadores, es decir, sus cláusulas dependientes (Rondal y Ling, 2000; Del Valle, Acosta y Ramírez, 2018; Castilla-Earls y Eriks-Brophy, 2012). Ejemplo de unidad T: *Bill compró una bicicleta nueva antes de ir a Europa*. Aquí, la oración principal es «Bill compró una bicicleta nueva» y su cláusula dependiente es «antes de ir a Europa». En contraste, la estructura *Bill fue a Francia y luego él fue a Italia*, está formada por dos unidades T pues contiene dos oraciones independientes unidas por la coordinada copulativa «y» (Nippold, Hesketh, Duthie y Mansfield, 2005). En la mayoría de las investigaciones analizadas en este manual, los autores dividen las muestras de lenguaje en unidades T.

Las unidades C incluyen oraciones principales más sus modificadores, es decir, son iguales a las unidades T, pero también pueden incluir declaraciones y respuestas a preguntas de una única palabra. Por ejemplo, una unidad C podría ser la respuesta «sí» a la pregunta *¿Jack manejó?* (Nippold, Hesketh, Duthie y Mansfield, 2005).

Se pueden considerar enunciados, las estructuras que tienen una intención comunicativa y que están entre pausas perceptibles, inhalaciones o entonación descendente producida por el hablante (Owens, 2013). La decisión de cómo segmentar la muestra dependerá del clínico. En los primeros análisis, probablemente, la separación en enunciados sea más fácil, pero, si estos tienen fines de investigación o de obtener medidas objetivas del lenguaje, la unidad T es la mejor elección.

Siguiendo con la propuesta de Pavez:

- » Se transcriben, también, las intervenciones del adulto para clarificar el contexto lingüístico.
- » Si el significado de un enunciado no es evidente, se coloca al lado de él una versión comprensible.
- » Si no se entiende alguna parte del enunciado, se reemplaza por una raya y el enunciado no se contabiliza.
- » Los 20 primeros enunciados se contabilizan y se transcriben, pero no se consideran en el análisis del corpus (a menos que por el *rapport* previo, ellos impliquen realmente lenguaje espontáneo).
- » No se registran poesías o canciones (lenguaje automático).
- » Se incluyen todas las repeticiones de frases exactas.
- » Se cuentan las palabras de cada enunciado y se anota el número de ellas a la derecha de cada uno.
- » No se contabilizan como palabras las emisiones como «ah», «eh», «mm», «pucha», que no aportan al contenido temático de lo que se está hablando.
- » Cuando hay tartamudeo, se transcriben las veces en que se ha intentado emitir la palabra y, finalmente, se contabiliza la producción más fluida.
- » Cuando hay repeticiones para enfatizar una idea, se contabiliza cada repetición.
- » La expresión interrogativa «¿Por qué?» se contabiliza como dos palabras y la expresión afirmativa «porque». Ejemplo: «Llora porque se cayó» se contabiliza como una palabra.
- » La expresión interrogativa «¿A dónde?», indicando dirección, se contabiliza como dos palabras y «¿Adónde?», indicando lugar, como una palabra.
- » Todas las palabras compuestas, nombres propios y duplicaciones ya existentes en la lengua, se consideran como una palabra. Ejemplo: «Ana María» o «buenos días».

Para poder realizar el análisis de una muestra de lenguaje, independiente de lo que deseamos valorar, debemos tener un conocimiento profundo de los elementos que, desde la lingüística, se aplican al quehacer fonoaudiológico, así como del desarrollo típico del lenguaje. Toda la información sobre morfología y sintaxis de la lengua española expuesta a continuación fue revisada y resumida a partir de las siguientes fuentes: Real Academia Española (2010), Vergara, Carvajal y Mellado (2012), Bermeosolo (2012) y Moreno-Torres (2004).

MORFOLOGÍA

La morfología se define como la parte de la gramática que se ocupa de la estructura de las palabras, las variables que presentan y el papel gramatical que desempeña cada segmento en relación con los demás elementos que la componen. Se divide en morfología flexiva y morfología léxica o derivativa.

La **morfología flexiva** estudia las variaciones de las palabras que implican cambio en sus características gramaticales.

La **morfología léxica** estudia la estructura de las palabras y las reglas que permiten construirlas o derivarlas de otras.

Desde la morfología flexiva, se reconoce que las palabras tienen significado por sí mismas, pero no son unidades mínimas del lenguaje. Están formadas por elementos más pequeños, conocidos como **morfemas**. Los morfemas son la mínima unidad formal con significado y las palabras pueden tener uno o más morfemas. El **lexema** o **base léxica** es el morfema que lleva el significado conceptual de la palabra, mientras que los **morfemas gramaticales**, **gramemas** o **morfemas flexivos** llevan significados gramaticales como el género y número en el sustantivo y en el verbo, establecen la concordancia de número y persona con el sujeto gramatical y aportan información de tiempo, modo y aspecto.

Algunas palabras están formadas solo por un lexema, como, por ejemplo, «sol». Otras, carecen de lexema y cumplen la función de relacionar. Estas últimas se denominan **morfemas libres** pues no necesitan de otro morfema para completar su significado. Pueden ser preposiciones, artículos, pronombres, conjunciones y algunos adverbios.

Los morfemas con significado léxico, es decir, los lexemas, son una clase abierta que constantemente se está reinventando ya que se crean nuevas palabras cada día. Por el contrario, los morfemas con significado gramatical son una clase cerrada, un repertorio definido. No se crean terminaciones verbales ni marcas de plurales. Por ejemplo, si se inventa la palabra «*majar*», por su terminación, ya se indicó que es un verbo y podría conjugarse como «*yo majo*» o «*ellos majan*». Lo que se inventa, finalmente, es el lexema y, como existe un manejo de las reglas de la gramática, es posible anexar los morfemas flexivos según el tipo de palabra que se quiera crear. Un ejemplo de esto es lo que pasó con la creación de palabras relacionadas con la tecnología y el uso de internet como *guglear*, *postear*, *tuiteo*, etc.

La morfología léxica se preocupa de la creación de palabras y en ella se reconocen dos procesos: la **derivación** y la **composición**.

Las palabras derivadas están formadas por un lexema y afijos. Los **afijos** son los elementos añadidos al lexema que tienen función gramatical o semántica y entregan informaciones de diverso tipo. Se clasifican en **prefijos** y **sufijos**. A veces, también se habla de interfijos, pero en la actualidad estos se reconocen como un tipo de sufijo.

La derivación permite la creación de nuevas palabras a partir de los procesos de **prefijación** y **sufijación**. Los prefijos son menos ambiguos que los sufijos, ya que presentan menos casos de polisemia y su relación semántica con el lexema se determina más fácilmente, además no alteran la categoría gramatical de la base a la que se adjuntan, a diferencia de la mayoría de los sufijos. Acorde al significado que agregan, existen distintos tipos de prefijos. Algunos ejemplos pueden ser: *atípico* (de negación), *retroauricular* (de locación) y *posnatal* (temporal).

Con respecto a los sufijos, se reconoce que la mayoría cambian la categoría gramatical de la base a la que se adjuntan y que existen otros que solo modifican su significado y, de esta manera, se comportan como prefijos, aunque se pospongan al lexema. Por esto es posible clasificarlos como sufijos recategorizadores y apreciativos. Serán recategorizadores cuando cambian la categoría gramatical. Por ejemplo: el sufijo «ear», al unirse a «colores», cambia la categoría de esta palabra a verbo (colorear), o si al verbo «tolerar» se le agrega el sufijo «ble», cambia a adjetivo (tolerable). Los apreciativos alteran semánticamente la base con información valorativa y subjetiva, pero no cambian su categoría gramatical. Expresan valoración afectiva a las personas o cosas (*amiguito*, *tipejo*, *casucha*) y también información de tamaño (*manchón*). Tradicionalmente, los sufijos apreciativos entregan nociones de diminutivo, aumentativo y despectivo.

Las palabras derivadas están formadas por un lexema y afijos. La derivación permite la creación de nuevas palabras a partir de los procesos de prefijación y sufijación. La composición, por su parte, es el proceso morfológico por el cual dos o más palabras forman una palabra compuesta. Las palabras parasintéticas, son aquellas que han sufrido procesos de composición y de derivación.

La composición, por su parte, es el proceso morfológico por el cual dos o más palabras forman una palabra compuesta. La característica de estas palabras es que están formadas por dos lexemas. Por ejemplo: saca-corcho, quita-sol.

De esta forma, tenemos palabras compuestas (formadas por dos lexemas), palabras derivadas (formadas por un lexema más un afijo) y palabras parasintéticas, que son aquellas que han sufrido procesos de composición y de derivación (cuentacorrentista, quinceañero).

TIPOS DE PALABRAS

Las palabras cumplen un rol gramatical según su relación con otras. Se reconocen, entre las clases sintácticas de las palabras, a los artículos, las preposiciones, los pronombres, las conjunciones, los sustantivos, los adjetivos, los verbos, los adverbios y las interjecciones. Estas clases sintácticas se pueden agrupar en palabras funcionales y de contenido, de acuerdo con el tipo de información que aportan.

PALABRAS DE CONTENIDO	PALABRAS FUNCIONALES
<p>De clase abierta o con significado.</p> <p>Aportan información léxica y están formadas por lexemas y morfemas gramaticales.</p> <p>A esta clase pertenecen los sustantivos, los verbos, los adjetivos calificativos y algunos adverbios de modo terminados en mente.</p>	<p>De relación o clase cerrada.</p> <p>Aportan información gramatical, carecen de lexemas y se les considera morfemas libres.</p> <p>A esta clase pertenecen los artículos, las conjunciones, las preposiciones, los pronombres, los adjetivos determinantes (posesivos, demostrativos, numerales, indefinidos, interrogativos y exclamativos) y los adverbios con función deíctica.</p> <p>Las interjecciones no entran en esta clasificación pues no se consideran como parte de una oración, sino como una oración completa.</p>

Sustantivos

Los sustantivos son una clase de palabra de contenido y designan objetos o seres que tienen o pueden tener existencia real o conceptual independiente. Tienen género y número inherente, y corresponden al núcleo del **sintagma nominal (SN)**. El género afecta solo a los elementos del SN y

se manifiesta bajo dos formas: femenino y masculino. El número afecta, no solo a los elementos del SN, sino también al verbo, o sea, si el número del sustantivo cambia, la conjugación del verbo también. El número se manifiesta bajo dos formas: singular y plural.

Desde el punto de vista semántico, la clasificación más común de los sustantivos es:

- » **Comunes v/s propios:** los sustantivos comunes designan realidades animadas o inanimadas. Ejemplo: *amapola, ventana, estornudo*. Los sustantivos propios son palabras que identifican y se refieren a seres individuales. Ejemplo: *Lola, Copiapó*.
- » **Concretos v/s abstractos:** los sustantivos concretos son los que se perciben a través de los sentidos y pueden ser entidades reales o imaginarias. Ejemplo: *perro, chocolate, fantasma, hada, sirena*. Por su parte, los abstractos solo se perciben a través de la inteligencia, de la mente. Ejemplo: *justicia, rebeldía, caridad*.
- » **Contables v/s incontables:** los contables son realidades que se pueden contar o enumerar por medio de números cardinales. Ejemplo: *un balón, dos dedos, once puertas*. Los incontables no admiten numerales pues no se pueden contar ni enumerar. Ejemplo: *aire, sal, azúcar*.
- » **Individual v/s colectivo:** un sustantivo individual se refiere, en singular, a un solo objeto contable. Ejemplo: *moto, pera*. Un sustantivo colectivo es una palabra singular que hace alusión al conjunto formado por individuos de la misma naturaleza. Ejemplo: *bosque, rebaño, jauría, cardumen*.

Al momento de la intervención fonoaudiológica, el tipo no influye tanto. Generalmente, se analiza si el niño o niña usa sustantivos concretos o abstractos para elegir los estímulos adecuados para las sesiones de intervención, además, a la edad lingüística versus la cronológica, pues el uso de sustantivos abstractos debería aumentar con la edad.

Los sustantivos tienen género y número inherente, y corresponden al núcleo del sintagma nominal (SN).

Artículos

El artículo es la palabra que acompaña al sustantivo y siempre va delante de él, determinándolo. Estos se pueden clasificar por género (femenino y masculino), número (singular y plural) y si son definidos o indefinidos, según sea información conocida o desconocida para el hablante. No es lo mismo decir «una manzana», a «la manzana». La primera es cualquier manzana, la segunda es una manzana determinada.

» **Artículos determinantes o definidos:** se utilizan cuando el sustantivo es conocido. Los artículos determinantes o definidos son:

Masculino singular	el
Femenino singular	la
Neutro singular	lo
Masculino plural	los
Femenino plural	las

Ejemplos:

- El auto rojo es de mi hermano.
- En la pieza de la abuela está el reloj que estás buscando.
- Lo bueno de la salida fue la comida.

» **Artículos indeterminantes o indefinidos:** se utilizan cuando el sustantivo no es conocido o no se puede identificar. Los artículos indeterminados o indefinidos son:

Masculino singular	un o uno
Femenino singular	una
Masculino plural	unos
Femenino plural	unas

Ejemplos:

- Una mujer fue asaltada por un ladrón.
- Me quiero comer una manzana
- Le di el asiento a una abuelita en el metro

Adjetivos

El adjetivo es una parte de la oración o clase de palabra que complementa a un sustantivo o nombre para calificarlo. Expresa características o propiedades atribuidas a un sustantivo, ya sean concretas («el libro verde», «el libro grande») o abstractas («el libro difícil»). Estos adjetivos acompañan al sustantivo (libro) y cumplen la función de especificar o resaltar alguna de sus características. Se dice que lo determinan, pues, al añadir un adjetivo ya no se habla de cualquier libro, sino —continuando con el ejemplo— precisamente de un libro verde.

El adjetivo, de acuerdo con la información que agrega al sustantivo, puede calificarlo o determinarlo. Como el **adjetivo calificativo** aporta información léxica al sustantivo, se considera una palabra de contenido. Los **adjetivos determinantes** son una clase cerrada de palabras y entregan información gramatical sobre el sustantivo. Dentro de los adjetivos determinantes encontramos los posesivos, los demostrativos, los numerales, los indefinidos, los interrogativos y los exclamativos.

bonita buena
baja suave qué cuándo
suya mi perfumada cualquiera décima
sus tuya tu nuestro doble varias dónde medio
su nuestro tuyos quintuples algunos cuál
vigésima nuestros tuyos pocos muchos mit

TIPO DE ADJETIVO	FUNCIÓN	EJEMPLO Y USO
Calificativo	Sirve para calificar o dar una característica del sustantivo.	Bueno, bajo, bonito, suave, perfumado, etc. Ejemplo: Mi amigo es un niño <i>bajito</i> y <i>delgado</i> .
Demostrativo	Determina al sustantivo al indicar lejanía o proximidad en relación con las personas de las que habla. Indica ubicación espacial.	Este, ese, aquel, aquella, estas, esas, aquellas, etc. Ejemplo: • <i>Aquella</i> niña es mi amiga. (Si la persona que habla está lejos). • <i>Esta</i> niña es mi amiga. (Si la persona que habla está cerca). • <i>Esa</i> niña es mi amiga. (Si la persona que habla está a una distancia media).
Posesivo	Indica posesión o pertenencia.	Mi, tu, tuya, suya, su, sus, nuestro, vuestro, tuyos, tuyas, suyos, vuestros, etc. Ejemplo: • <i>Mi</i> mamá está descansando en <i>su</i> pieza.
Numeral	Indica un número determinado. Puede ser de orden, cantidad, múltiplo o partición de cantidades.	Ordinal: Primero, sexto, décimo, vigésimo, etc. Ejemplo: • Somos los <i>segundos</i> niños en la competencia. Cardinal: Uno, mil, doscientos, etc. Ejemplo: • En mi colegio somos <i>ochocientos cincuenta</i> alumnos. Multiplicativo: Doble, triple, quintuples, etc. Ejemplo: • He leído el <i>doble</i> de páginas que tú. Partitivo: Mitad, media, vigésima, décima, etc. Ejemplo: • Mi hermana se comió la <i>mitad</i> de los dulces.
Indefinido	Pueden referirse a número o cantidad y también a la identidad imprecisa de lo designado por un sustantivo. Todos tienen variación de género y número con excepción de «cualquier» y «ningún». Van antepuestos al sustantivo, salvo «ningún» que puede ir después del sustantivo.	Muchos, pocos, algunos, varias, cualquiera, etc. Ejemplo: • <i>Algunas</i> de mis amigas fueron a mi cumpleaños.
Interrogativos/ exclamativos	Acompañan al sustantivo en las preguntas o exclamaciones.	Qué, cuál, dónde, cuándo, etc. Ejemplo: • ¡ <i>Qué</i> belleza ven mis ojos! • ¿ <i>Cuáles</i> dulces te gustan?

Verbos

Los verbos son palabras que expresan acciones, procesos o estados de tiempo determinado. El verbo está formado por el lexema y unos morfemas flexivos o desinencias verbales. El lexema aporta el significado general del verbo y este se obtiene quitando las terminaciones -ar (primera conjugación), -er (segunda conjugación) e -ir (tercera conjugación) cuando están en infinitivo.

Ejemplo: cantar (lexema *cant*), comer (lexema *com*), vivir (lexema *viv*). Esto solo lo podemos hacer siempre que el verbo sea regular.

Los verbos pueden estar conjugados o no conjugados. Cuando no están conjugados se conocen como las **formas no personales** de los verbos: **infinitivo** (*cant-ar*), **gerundio** (*cant-ando*) y **participio** (*cant-ado*). Estas formas no expresan persona, tiempo ni modo y, salvo el participio, también carecen de número.

Cuando los verbos están conjugados presentan desinencias o morfemas verbales. Estos son, en español: número, persona, modo, tiempo y aspecto.

- » El **número** se distribuye en tres personas del singular (yo, tú, él/ella) y tres personas del plural (nosotros/as, vosotros/as, ellos/as).
- » La **persona** corresponde a primera persona (yo, nosotros), segunda persona (tú, vosotros) y tercera persona (él/ella, ellos/ellas).
- » El **modo** revela la actitud del hablante ante la información entregada, su punto de vista sobre el contenido que se expresa. En español existen tres modos:

INDICATIVO	SUBJUNTIVO	IMPERATIVO
Expresa situaciones reales y posibles, expresa certeza. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none">• Qué pena lo que te <i>pasó</i>.• <i>Compré</i> un auto para Benjamín.	Generalmente se presenta como la contraparte del indicativo y expresa, desde el punto de vista del hablante, emociones, dudas, temor, deseos, expresa causas o valoración. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none">• Fue una suerte que <i>aceptara</i>.• Perdió el miedo a que lo <i>abandonara</i>.• Es una locura que <i>volviera</i>.• Es extraño que no lo <i>supieras</i>.	Expresa mandato, orden. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none">• Sal• Toma• Siéntate En las gramáticas modernas se agrega el condicional como modo. En esta revisión se ha incluido de la forma tradicional como tiempo.

» El **tiempo** permite localizar los sucesos en relación con el momento en que se habla. Puede ser pasado, presente o futuro y sus derivados. También existen los **tiempos simples** y **tiempos compuestos**. El tiempo simple corresponde a un verbo conjugado, mientras que los tiempos compuestos se forman con el verbo auxiliar *haber* conjugado, que expresa las categorías de modo, tiempo, número y persona, y el participio del verbo principal, que constituye el núcleo semántico, puesto que aporta el significado léxico. Un ejemplo sería: «canté» (tiempo simple) versus «he cantado» (tiempo compuesto).

TIEMPOS SIMPLES		TIEMPOS COMPUESTOS	
MODO INDICATIVO	MODO SUBJUNTIVO	MODO INDICATIVO	MODO SUBJUNTIVO
Presente Canto	Presente Cante	Pretérito perfecto compuesto He cantado	Pretérito perfecto compuesto Haya cantado
Pretérito imperfecto Cantaba	Pretérito imperfecto Cantara o Cantase	Pretérito pluscuamperfecto Había cantado	Pretérito pluscuamperfecto Hubiera o hubiese cantado
Pretérito perfecto simple Canté		Pretérito anterior Hube cantado	
Futuro simple Cantaré	Futuro simple Cantare	Futuro compuesto Habré cantado	Futuro compuesto Hubiere cantado
Condicional simple Cantaría		Condicional compuesto Habría cantado	

Otro elemento relacionado con el tiempo es el **aspecto**, que informa sobre la estructura interna de los sucesos. Nos permite saber si surgen, se terminan o se repiten las acciones. Tenemos, así, el **aspecto imperfecto**, donde la acción está inacabada o en transcurso («Arturo leía su libro») y el **aspecto perfecto**, donde la acción está acabada o completa («Arturo leyó el libro»).

Los verbos pueden ser **regulares** e **irregulares**. Los verbos regulares son los que conservan el mismo lexema en todas sus formas y tienen las desinencias del modelo de su conjugación (abrir, aprender, batir, cazar, amar, cantar, comer, etc.). Los verbos irregulares son los que no conservan igual el lexema en todas sus formas o tienen desinencias distintas del modelo de su conjugación, o ambas cosas (absorber, bendecir, convencer, caber, hacer, imprimir, oír, ir, nacer, poder, poner, etc.).

VERBO REGULAR	VERBO REGULAR	VERBO IRREGULAR	VERBO IRREGULAR
Com- er : com- o com- es com- en com- emos com- éis com- en	Corr- er : Corr- o Corr- es Corr- e Corr- emos Corr- éis Corr- en	Hac- er : Hag- o Hac- es Hac- e Hac- emos Hac- éis Hac- en	Pod- er : Pued- o Pued- es Pued- e Pod- emos Pod- éis Pued- en
Bat- ir : Bat- o Bat- es Bat- e Bat- imos Bat- éis Bat- en	Abr- ir : Abr- o Abr- es Abr- e Abr- imos Abr- éis Abr- en	Bendec- ir : Bendig- o Bendic- es Bendic- e Bendec- imos Bendec- ís Bendic- en	O- ír : Oig- o Oy- es Oy- e O- ímos O- ís Oy- en

Las **perífrasis verbales** son construcciones sintácticas de dos o más verbos que funcionan como núcleo del predicado. Sirven para expresar las características de la acción verbal que no pueden señalarse mediante el uso de las formas simples o compuestas. Un verbo auxiliar incide sobre un verbo principal o auxiliado que está en forma no personal (infinitivo, gerundio o participio). Por ejemplo: «no *puedo entrar*»; «estaba *leyendo el libro*».

Generalmente tienen la siguiente estructura:

VERBO AUXILIAR	NEXO	VERBO AUXILIADO
Aporta los contenidos gramaticales. Aparece en forma personal, es decir, conjugado.	Puede estar o no estar. Pueden ser conjunciones o preposiciones.	Aporta el contenido semántico. Aparece en forma no personal, es decir, no conjugado (infinitivo, gerundio, participio).
EJEMPLOS		
Debo		estudiar
Tengo	que	salir
Voy	a	comprar
Quiero		comer
Voy		saliendo
Fue		comprado

Adverbios

Los adverbios son palabras con significación propia y tienen como funciones, aparte de ser núcleo del sintagma adverbial, ser complemento circunstancial del verbo («llegó *bien*»), ser cuantificador o complemento del adjetivo («*muy* bueno», «*demasiado* rico») y ser cuantificador de otro adverbio («*bastante* lejos»). No tienen género ni número, aunque a veces admiten algún sufijo («*lejitos*»).

Según su significado, los adverbios se clasifican, tradicionalmente, como: de lugar, tiempo, modo, cantidad, afirmación, negación y duda. Algunos ejemplos de cada tipo se muestran en la siguiente tabla:

DE LUGAR	TIEMPO	MODO	CANTIDAD	AFIRMACIÓN	NEGACIÓN	DUDA
Aquí	Ahora/ya	Bien	Más	Sí	No	Quizás
Ahí	Luego	Mal	Menos	También	Tampoco	Tal vez
Allí	Después	Así	Poco	Cierto	Nunca	Acaso
Cerca	Ayer	Aprisa	Mucho	Ya		
Lejos	Hoy	Deprisa	Bastante			
Arriba	Mañana	Despacio	Muy			
Abajo	Entonces	Termina-	Casi			
Alrededor	Pronto	dos en				
Dentro	Tarde	mente (rá-				
Fuera	Siempre	pidamen-				
		te, fuerte-				
		mente)				

Las **locuciones adverbiales** son expresiones formadas por grupos de palabras que equivalen a un solo adverbio. Aquí presentamos algunos ejemplos:

- » **Lugar:** al otro lado, desde lejos, de cerca, en alto, por encima.
- » **Tiempo:** de vez en cuando, en un ratito, a última hora, al instante, en cuanto.
- » **Modo:** a manos llenas, a ciegas, a bulto, a pies juntillas, al revés, a traición, de veras.
- » **Cantidad:** más o menos, como máximo, por poco, en nada, a mansalva.
- » **Afirmación:** sin duda, desde luego, en efecto, por supuesto.
- » **Negación:** ni por asomo, en mi vida, nunca jamás.
- » **Duda:** a lo mejor, sin duda, tal vez.

Las **locuciones** son un grupo de palabras (al menos dos, aunque normalmente suelen ser tres y, en algunos casos, pueden ser más de tres) que *actúan como un mismo elemento gramatical*, es decir, desempeñan una función determinada. Aunque dicha definición podría hacer referencia a un sintagma, la principal particularidad de la locución es que se trata de una agrupación de palabras fijas, o sea, no es una unión ocasional de una serie de palabras, sino que su fusión es permanente (es imposible

sustituir una palabra por otra y mantener su significado) y tiene un significado propio, es decir, su aportación no es la suma de los significados de todas las palabras que la forman —como ocurriría en un sintagma nominal—, sino que dicha agrupación conforma un significado único.

Los adverbios pueden cumplir una función deíctica cuando se interpretan en relación con el momento o lugar de enunciación. Se consideran adverbios demostrativos aquellas palabras que coinciden con los pronombres y los adjetivos determinantes (todos los tipos a excepción de los calificativos). Pueden pertenecer a distintas categorías. Por ejemplo: de lugar (aquí, ahí, allá, acá, allí), tiempo (ahora, hoy, ayer, mañana, anteayer, antenoche, anoche, entonces), cantidad (así, tanto), manera o modo (así).

Pronombres

Los pronombres corresponden a la categoría gramatical que sustituye al sustantivo. Son palabras funcionales que, al analizarlas morfológicamente, no se separan en lexemas y morfemas, sino que son morfemas independientes, aunque tiene variación de género y de número. Son palabras que señalan o representan a personas u objetos o remiten a hechos ya conocidos por el hablante y el oyente. Se puede decir que son palabras que sustituyen a los nombres.

Los adverbios son palabras con significación propia y tienen como funciones, aparte de ser núcleo del sintagma adverbial, ser complemento circunstancial del verbo, ser cuantificador o complemento del adjetivo y ser cuantificador de otro adverbio.



Ejemplo:

«*aquellos* árboles se cayeron»

En esta oración, «*aquellos*» es un adjetivo demostrativo masculino plural. Es un morfema independiente que actualiza al sustantivo al que acompaña, con el que concuerda en género y en número. En la oración «*aquellos* se cayeron», la palabra «*aquellos*» es pronombre pues está reemplazando al sustantivo.

Los pronombres son categorías gramaticales complejas ya que tienen un significado influenciado por el contexto, por eso se describe que tienen una naturaleza pragmática. Su significado cambia de acuerdo con el rol del hablante y el contexto situacional.

Las funciones de los pronombres pueden ser:

DEÍCTICA	ANAFÓRICA
Remite a un elemento del contexto situacional. Designa a alguien (<i>Este</i> está mintiendo). La deixis es la propiedad que poseen muchas expresiones gramaticales para expresar significados que dependen de la posición que ocupen en el espacio o en el tiempo el hablante y el oyente. De este modo, yo/tú siempre dependerá de quién lo diga.	Remite a una expresión mencionada antes en el contexto lingüístico, permite llevar al interlocutor «hacia atrás» en el mensaje (María fue a visitar a su hermano, <i>ella</i> tenía mucha hambre). Acá el pronombre «ella» se refiere a María. Cuando aparece primero el pronombre y después el referente explícito se habla de catáfora , pero estas son menos frecuentes.

Existen distintos tipos de pronombres:

PERSONALES	Tónicos		
	Primera persona		Segunda persona
	Singular	Yo/ mí (conmigo)	Tú/ vos/ ti (contigo)
	Plural	Nosotros (as)	Vosotros (as)
	Neutro		Ellos (as)/ ustedes
	Átonos		
	Primera persona		Segunda persona
	Singular	Me	Te
	Plural	Nos	Os
	Neutro reflejo		Se
DEMOSTRATIVOS	Cercanía: este, esta, esto, estos, estas. Distancia media: ese, esa, eso, esos, esas. Lejanía: aquel, aquella, aquello, aquellos, aquellas. <i>*Antes se tildaban, según las nuevas normas de la RAE ya no</i>		
POSESIVOS	Mío, tuyo, suyo, nuestro, vuestro, suyo, míos, tuyos, suyos, nuestros, vuestros, suyos, etc.		
INDEFINIDOS	Mucha, mucho, muchos, muchas, demasiado, todo, varios, otro, mismo, tan, tanto, alguien, nadie, etc.		
NUMERALES	Once, doce, triple, mitad, segundo, etc. Ejemplo: • Tengo <i>doce</i> ; ha llegado el <i>duodécimo</i> ; te has servido el <i>triple</i> .		
INTERROGATIVOS/ EXCLAMATIVOS	Qué, quién, cuándo, dónde, cómo, cuál, etc. Ejemplo: • <i>¿Cuál</i> quiere? Si dijera <i>¿cuál</i> libro quiere? La palabra «cuál» sería adjetivo interrogativo pues acompaña al sustantivo libro.		
RELATIVOS	Son aquellos que introducen una proposición en una oración principal, como: que, el cual, la cual, lo cual, los cuales, las cuales, quien, quienes, cuyo, cuya, cuyos, cuyas, donde. Ejemplo: • Ayer recibí la carta [que me enviaste].		

Los pronombres átonos, precisamente por su carácter, se pronuncian necesariamente ligados al verbo. Se denominarán **proclíticos** cuando anteceden al verbo (*me* encanta; *lo* dijo; *se* fue) y **enclíticos** cuando siguen al verbo (*ayúdame*, *díselo*, *vete*). Algunos de ellos pueden, además, cumplir

la función de reflejos o recíprocos según el verbo que acompañan (*se lava sus manos*), lo que implica que la acción del verbo cae en el mismo sujeto.

Hay tipos de pronombres que son iguales a los adjetivos. Para diferenciarlos hay que recordar que el adjetivo siempre tiene que ir con un sustantivo, mientras que el pronombre lo sustituye, así que, si en la estructura existe un sustantivo cerca, probablemente, no se está en presencia de pronombres.

Preposiciones

Las preposiciones son palabras invariables, que se usan para unir o relacionar palabras o sintagmas en una oración (un ramo de *violetas*; Laura hablaba *de* Óscar). La relación que existe entre las palabras «ramo» y «violetas» viene determinada por la preposición «de» que funciona como enlace entre ambas. De este modo, «de violetas» funciona como complemento del nombre de «ramo». Lo mismo ocurre en el otro ejemplo: la relación entre el verbo «hablaba» y el nombre «Óscar» se establece gracias a la preposición «de». Así, «de Óscar» funciona como complemento del verbo hablaba. El sentido de esta misma oración cambiaría si la preposición fuera otra. Por ejemplo: hablaba a Óscar; hablaba sin Óscar; o hablaba por Óscar.



Preposiciones

a, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre, tras, durante, mediante.

Las preposiciones forman sintagmas preposicionales formados por una preposición más un sintagma nominal y aparecen muchas veces en los complementos del verbo. Por ejemplo: los papeles estaban *bajo* la mesa; me encontré *con* tu papá.

Las **locuciones prepositivas**, como toda locución, son un conjunto de palabras con significado propio. Normalmente, se trata de un adverbio más una preposición (delante de, encima de, debajo de), de un sustantivo más una preposición (camino a) y también pueden tener la estructura preposición – sustantivo – preposición (en virtud de, por culpa de, a causa de, a través de). Por ejemplo: «No puedo decir que esté a favor de la pena de muerte».

Conjunciones

Las conjunciones son palabras invariables cuya función es servir de enlace entre palabras, entre sintagmas o entre oraciones. (Sirven para unir dos o más palabras o dos o más oraciones). La relación que producen entre los elementos es de equiparación o de jerarquización. Tradicionalmente, se ha distinguido entre **conjunciones coordinantes** y **conjunciones subordinantes**.

Las conjunciones coordinantes unen elementos (palabras u oraciones) que están en el mismo nivel jerárquico, es decir, que realizan la misma función o pertenecen a la misma categoría gramatical. Por ejemplo: Yo río y bailo (aquí la conjunción copulativa «y» une a «río» y «bailo», que son dos verbos). Hay distintos tipos de conjunciones. Para saber qué conjunción utilizar se debe declarar la relación que se quiere establecer entre los dos elementos que esta conjunción unirá.

TIPO DE CONJUNCIÓN COORDINANTE	RELACIÓN QUE EXPLICITA	EJEMPLOS
Copulativas	Suman los significados.	Y, e, ni. Ejemplo: <ul style="list-style-type: none">• No habla <i>ni</i> come.• Viene <i>y</i> va.
Disyuntivas	Presentan dos opciones que se excluyen.	O, u, ora, o bien. Ejemplo: <ul style="list-style-type: none">• O tomas al niño <i>o</i> le das de comer.
Adversativas	Unen dos elementos, de los cuales el segundo corrige al primero.	Pero, sin embargo, aunque, sino que, más bien, no obstante, etc. Ejemplo: <ul style="list-style-type: none">• Es un libro corto, <i>pero</i> muy interesante.
Distributivas	Indican distribución o alternancia. A veces, se emplean unidades de tipo adverbial.	Ya, ya bien, bien, etc. Ejemplo: <ul style="list-style-type: none">• Esa tarde <i>ya</i> salía el sol, <i>ya</i> se escondía
Explicativas	El primer elemento de la coordinación es explicado por el segundo.	Es decir, esto es, etc. Ejemplo: <ul style="list-style-type: none">• Los hombres somos omnívoros, <i>es decir</i>, comemos de todo.

Las **conjunciones subordinantes** establecen una relación entre dos estructuras de distinta jerarquía. Una de ellas está subordinada a la otra, es decir, necesita de ella para tener significación plena y, además, realiza una función sintáctica para la proposición principal. Existen distintos tipos de conjunciones subordinadas según la relación que establecen entre la oración principal y la cláusula subordinada.

TIPO DE CONJUNCIÓN SUBORDINANTE	EJEMPLOS
De lugar	Donde (precedido o no por preposición), por donde, hacia donde, etc. Ejemplo: • Estaba <i>donde</i> lo dejamos.
De tiempo	Cuando, apenas, tan pronto como, en cuanto, en el instante en que, antes (de) que, primero que, mientras, según, mientras tanto, mientras que, etc. Ejemplo: • <i>Cuando</i> llegamos, todavía estaba lloviendo.
De modo	Como, según, según que. Ejemplo: • Nos vestimos <i>como</i> queremos.
Comparativas	Tal cual, tanto como, tan como, igual que, como si, más que, más de, menos que, etc. Ejemplo: • El monumento era <i>tan grande como</i> pensábamos.
Causales	Que, porque, puesto que, pues, supuesto que, ya que, a fuerza de, en vista de que, visto que, como quiera que, por razón de que. Ejemplo: • Estás cansado <i>porque</i> has corrido mucho.
Consecutivas	Luego, conque, así es que, por consiguiente, por lo tanto, así, de tal manera que, de tal suerte que, etc. Ejemplo: • No ganamos aquel partido, <i>por lo tanto</i> , no clasificamos.
Condicionales	Si, como, cuando, en el caso de que, a condición de que, a menos que, en el supuesto de que, etc. Ejemplo: • No saldrás de aquí <i>a menos que</i> pagues.
Concesivas	Aunque, a pesar de que, a pesar que, aun cuando, si bien, aun si, así, por más que, mal que, etc. Ejemplo: • No logro engordar, <i>a pesar de que</i> como mucho.
Finales	A que, para que, para, con el fin de que, con el objeto de que, con la intención de que, etc. Ejemplo: • Llevé al perro al veterinario <i>con la intención de que</i> lo curaran.

Interjecciones

Es una palabra o expresión que denota, de forma espontánea o de exclamación, algún afecto o estado de ánimo. Tienen el valor de toda una oración. Se relacionan con la función expresiva o emotiva del lenguaje. Ejemplos: «¡Oh!», «¡Ay!», «¡Bah!», «¡Por Dios!», «hola», «gracias», «feliz cumpleaños».



Es importante recordar que la complejidad de la lengua y los procesos cognitivos que subyacen a las distintas creaciones lingüísticas de un hablante, hacen que las categorías gramaticales se traslapen entre sí y tengan límites poco claros. Las confusiones en la asignación de categorías a las palabras suelen ser comunes, pero si se aplica un criterio funcional, es decir, cuando realmente se entiende que la función de una palabra no se puede determinar de forma aislada sino reconociendo el rol que cumple en el contexto de la oración, en conjunto con las demás palabras que la acompañan, estas confusiones deberían desaparecer. Es por esto que, más que memorizar las listas de palabras de ejemplos de cada categoría, se debe analizar su función.

Por ejemplo, al analizar palabras como «todo», «poco», «mucho», «bastante», «nada» o «algo», vemos que estas pueden funcionar como adjetivos, pronombres o adverbios, pero si reparamos en la función reconoceremos su categoría.

Serán adjetivos cuando acompañan a un sustantivo:

Tenemos *muchos* libros.

La palabra «muchos» refiere al sustantivo «libros».

Serán pronombres cuando sustituyen a un sustantivo:

Muchos los compré en la feria.

La palabra «muchos» sustituye al sustantivo «libros».

Serán adverbios cuando modifican a verbos, adjetivos o a otros adverbios:

Nosotros leemos *mucho*.

La palabra «mucho» modifica al verbo «leemos».

hablar sustantivos hablar
frases describir contar
lenguaje palabras marrar

SINTAXIS

El estudio de la sintaxis se centra en los enunciados y tipos de enunciados, y considera a la oración como la mínima unidad de comunicación. Junto con la oración podemos encontrar los sintagmas. Estos están conformados por un núcleo y un determinante que lo acompaña. Según la función de la palabra que actúa como núcleo, se reconocen distintos tipos:

» Los **sintagmas nominales** tienen como núcleo a un sustantivo y este puede estar determinado por un artículo y un adjetivo. También se describe que puede ser un pronombre o que el sustantivo puede estar solo y construir igual un sintagma nominal, sin embargo, eso atenta contra la descripción clásica de los constituyentes de un sintagma (determinante más núcleo). No puede tener un verbo ya que se transforma en oración. Ejemplos de sintagmas nominales: «el niño», «la casa», «muchos libros».

» Los **sintagmas verbales** serán aquellos cuyo núcleo es el verbo (*compremos dulces*). Esto, visto de otra manera, podemos considerarlo como una oración simple con sujeto tácito.

» También se describen **sintagmas preposicionales**, introducidos por una preposición o locución preposicional, **sintagmas adjetivales**, que tienen como núcleo un adjetivo, y los **sintagmas adverbiales** que tienen de núcleo un adverbio o están introducidos por una locución adverbial. Estos tres no son analizados frecuentemente, a diferencia de los nominales y verbales.

Los sintagmas pueden agruparse en unidades mayores y formar parte de oraciones. La oración está formada por un sujeto y un verbo principal y permite una declaración completa. Por ejemplo: «las rosas son rojas». El esquema oracional básico u oración simple estará formado por un sintagma sujeto más predicado. Generalmente, es posible clasificar las oraciones según:

- » la actitud del hablante,
- » la naturaleza de su predicado y,
- » la dependencia o independencia respecto de otras unidades.

De acuerdo con la actitud del hablante, tenemos las oraciones **declarativas, aseverativas o enunciativas**, en las cuales se afirma o se niega algo (*tengo hambre; nunca lo vi*). Las oraciones **interrogativas** son aquellas formadas por una pregunta (*¿Qué estás haciendo?*). En las oraciones de tipo **exhortativas o imperativas** se expresan órdenes, ruegos, prohibiciones,

es decir, se trata de influir al interlocutor (*anda y pídele perdón*). Las oraciones **desiderativas u optativas** expresan deseos (*ojalá apruebes*), las dubitativas expresan dudas, opciones (*quizás con quién va a ir*) y las **exclamativas** muestran un matiz emocional por parte del hablante, como sorpresa, admiración, etc. (*¡Qué frío hace!*). Esta clasificación podría relacionarse con las funciones comunicativas que expresa el hablante.

Los sintagmas pueden agruparse en unidades mayores y formar parte de oraciones. La oración está formada por un sujeto y un verbo principal y permite una declaración completa.

Según la naturaleza del predicado se dividen en **transitivas, intransitivas** y **copulativas**. Las oraciones transitivas son aquellas formadas por verbos que requieren un complemento directo para completar su significado (*Marcelo se comió los dulces*). Por el contrario, son oraciones intransitivas cuando sus verbos no necesitan el complemento directo ya que el significado se entiende completo (*Catalina duerme, Catalina bosteza*), aunque podrían construirse con un complemento directo en determinadas circunstancias (*llorar lágrimas amargas*).

Las oraciones copulativas tienen como núcleo un nombre (sustantivo o adjetivo) y se conocen como oraciones con atributo. Las podemos reconocer por tener un verbo copulativo (generalmente ser o estar) más un atributo. Por ejemplo: *María está cansada; Benjamín es bonito*.

También es importante, para la clínica fonoaudiológica, la clasificación de oraciones en pasivas y activas. Las oraciones **activas** expresan acciones realizadas por el sujeto, mientras que en las **pasivas** el sujeto de la oración no es el ejecutante de la acción si no que recibe la acción del verbo. Se reconocen, además, pues el verbo está formado por una perífrasis de ser más participio (*fue mordido; será comido*). Por ejemplo: *Juan comió la manzana* (activa); *La manzana fue comida por Juan* (pasiva).

El siguiente esquema de análisis semántico nos permite examinar una oración completa:

Algo/ alguien	Verbo	Algo/alguien	A alguien	En/con un determinado lugar, tiempo, modo, cantidad, compañía, instrumento, finalidad, medio, beneficio.
Sujeto	Verbo	Complemento directo	Complemento indirecto	Complemento circunstancial
La niña	está saltando	la cuerda		con sus amigos
Juan	abrió	la puerta		con la llave
Claudia	compró	el regalo	a Benjamín	
La ardillita glotona	se comía	la comida de los amigos		
El papá	juega	fútbol		en la plaza

En el predicado, los elementos que acompañan al verbo se conocen como complementos. El **complemento directo** denota el objeto en el que recae directamente la acción del verbo. Responde a la pregunta «¿Qué es lo [verbo]?». Por ejemplo: «el niño tomó *la leche*» (¿Qué es lo tomado? La leche). También puede ser reemplazado por «lo» o «la» («la tomó»). El **complemento indirecto** denota el objeto en el que recae indirectamente la acción del verbo e indica la persona o cosa que recibe el daño o provecho. Responde a la pregunta «¿Quién o a quién [verbo]?». Por ejemplo: «Claudia regaló un juguete a *su sobrino*» (¿A quién le regaló Claudia? A su sobrino). También puede ser reemplazado por «le» («Claudia *le* regaló»). Las preguntas para identificar los complementos no se aplican bien a todos los casos, sin embargo, la conmutación por el pronombre sí. Finalmente, el **complemento circunstancial** expresa las circunstancias en las que recae la acción del verbo y puede ser de lugar, tiempo, modo, cantidad, compañía, instrumento, finalidad, medio o beneficio. Responde a varias posibles preguntas, dependiendo de su naturaleza y el nexo que la antecede. En el ejemplo «Benjamín fue *al cine*», la estructura «*al cine*» es un complemento circunstancial de lugar que responde a la pregunta «¿A dónde fue?».

Cuando una estructura presenta más de un verbo, estamos ante enunciados entre los que se establecen relaciones de coordinación o de subordinación. La **relación de coordinación** implica que no hay una dependencia entre las oraciones, son de la misma jerarquía sintáctica y cada una por separado conserva su sentido. Por el contrario, en las **relaciones de subordinación** hay una dependencia y cuando se separan ambas estructuras, la principal suele mantener su sentido, no así la subordinada. Por ejemplo: «cuando llegue el verano iremos a la playa». La oración principal es «iremos a la playa» pues mantiene su sentido por separado, no así la oración «cuando llegue el verano». Ahora, no siempre resulta fácil reconocer el tipo de relación.

Oraciones coordinadas

Las **oraciones coordinadas** están unidas o enlazadas por conjunciones coordinantes. Cada oración posee sentido completo y sintácticamente son independientes entre sí. Es posible reconocerlas por la conjunción coordinante que las une. Dependiendo del tipo de conjunción coordinante será el tipo de oración coordinada. Ejemplos:

- » Coordinada copulativa: «estuve enfermo y me fuiste a ver»
- » Coordinada disyuntiva: «vienes o te vas»
- » Coordinada adversativa: «parece simpática *pero* no lo es»
- » Coordinada distributiva: «unos celebran, otros lloran»
- » Coordinada explicativa: «fui a la universidad, *es decir*, fui a la clase»

Oraciones subordinadas

Las **oraciones complejas o subordinadas** son aquellas construcciones oracionales en que uno o más verbos se subordinan a un verbo principal. Cada verbo subordinado, junto a sus constituyentes, se conocen como oraciones subordinadas o cláusulas y se clasifican según la función que ejercen con respecto a la oración principal. Se suelen reconocer tres grandes tipos de subordinadas: las de relativo o adjetivas, las nominales o sustantivas y las adverbiales.

Las oraciones **subordinadas sustantivas** equivalen a un sustantivo o sintagma nominal, por lo que desempeñan las mismas funciones que este, es decir, pueden ser sujetos, complementos directos o complementos circunstanciales (generalmente cuando van precedidas de preposiciones). Pueden ir introducidas por un nexos «que» enunciativo, o sea, que anuncia lo siguiente, o un verbo en infinitivo. También pueden ser de estilo directo, que es cuando el personaje de la oración habla directamente. Se reconocen

porque son conmutables por un sustantivo, pero como no siempre es posible la sustitución, se recomienda conmutarlas por un pronombre demostrativo neutro como «esto», «eso», «aquello».

[En rojo la cláusula sustantiva]

Con «que» enunciativo

Es necesario **que sientes la cabeza** (es necesario **esto**).

Me comunicó **que vendría tarde** (me comunicó **esto**).

La mamá le dijo **que fuera a la casa de su abuelita** (la mamá le dijo **esto**).

Con verbo en infinitivo

Soportar el calor es una verdadera penitencia (es una verdadera penitencia **esto**).

El guitarrista le dedica mucho tiempo a **ensayar** (el guitarrista le dedica mucho tiempo a **esto**).

Le recomendó **no entretenerse en el bosque** (le recomendó **esto**).

Con estilo directo

El portavoz del gobierno anunció: **«Subirán los impuestos indirectos»** (el portavoz anunció **esto**).

La mamá le dijo: **«Anda a la casa de la abuelita»** (La mamá le dijo **esto**).

En las oraciones en las que el nexo o infinitivo va precedido de preposición, esta forma parte de la subordinada solo si entra dentro de la secuencia conmutada por el pronombre demostrativo neutro. Si no logra ser conmutada por el pronombre demostrativo neutro, no forma parte de la cláusula u oración subordinada.

Estoy cansada de **[repetir siempre lo mismo]** (Estoy cansada de **esto**).

Las oraciones **subordinadas adjetivas** entregan información del sustantivo que está antes que ellas. Modifican o determinan a un sustantivo y sirven para complejizar sintagmas nominales que están dentro de oraciones. Se conocen, también, como cláusulas de relativo.

[En rojo la cláusula adjetiva]

Compré un libro [interesante]

adjetivo

Compré un libro [que despierta interés]

cláusula de relativo

La familia [que vive aquí] es muy conocida. La cláusula entrega información sobre «la familia».

Funcionan dentro de la oración como un adjetivo ya que caracteriza al sustantivo que las precede. Estas cláusulas van introducidas por los **pronombres relativos**, cuya función es unir dos oraciones independientes, con un elemento en común, en una oración compuesta sin repetir ese elemento común. Los pronombres relativos son: que, el cual, la cual, lo cual, los cuales, las cuales, quien, quienes, cuya, cuyo, cuyas, cuyos. Los adverbios relativos son: como, donde, cuando.

» *Una familia vive aquí; esa familia es conocida* [la familia **que** vive aquí es conocida].

También, dependiendo de su lugar en la oración, pueden ser **adverbios relativos**, pero ¡cuidado con confundirlos con los pronombres interrogativos! Hay que tener en cuenta que su función dependerá del lugar en la oración y de las relaciones con los elementos adyacentes.

» Estuve comiendo con mi hermano, **quien vive en París**.

» Juan, **cuyo trabajo es muy importante en la empresa**, va a ser ascendido.

Los relativos nunca pueden omitirse en la oración y su presencia es obligada.

» Quiero el libro **que tú compraste ayer** (es incorrecto decir «quiero el libro tú compraste ayer»).

» Es la casa por la **que pagaron tanto dinero** (es incorrecto decir «Es la casa por la pagaron tanto dinero»). Acá el pronombre relativo va precedido por la preposición «por».

Las subordinadas adjetivas pueden estar en el sujeto o en el predicado:

» El niño **que juega a la pelota** está contento.

» Ella tenía una abuelita **que estaba enferma**.

» La señora **que tiene una guagua** está muy cansada.

» El búho tiene un libro **que es muy interesante**.

Las oraciones **subordinadas adverbiales** son aquellas cláusulas subordinadas que, en la oración, realizan la función de complemento circunstancial. Su clasificación dependerá del tipo de conjunción subordinada utilizada:

[En rojo la cláusula adverbial]

- » De lugar: **donde yo vivo** no hay peligro de inundaciones.
- » De tiempo: **cuando despertó**, el dinosaurio estaba allí.
- » De modo: hazlo **como quieras**.
- » Causal: lo hice **porque me apetecía**.
- » Finalidad: he llamado **para que vengas con nosotros**.
- » Concesiva: iré al campo **aunque llueva**.
- » Condicional: **si bebes**, no conduzcas.
- » Consecutiva: pienso, **luego existo**.
- » Comparativa: Juan es más prudente **de lo que parece**.

También se describen las **oraciones yuxtapuestas**. Estas son oraciones simples, encadenadas, que no están unidas por unnexo. La relación entre ellas se establece mentalmente entre el hablante y el oyente, quien debe inferir el tipo de relación implícita. La yuxtaposición de oraciones simples es un recurso bastante utilizado en la producción oral de niños o niñas de 2 años quienes, al acercarse a los 3 años, comienzan a hacer uso explícito de nexos conectores entre las oraciones (Bermeosolo, 2012).

Es necesario destacar que, entre los lingüistas, no hay consenso en las diferentes clasificaciones y denominaciones, sin embargo, lo importante es comprender las terminologías y funciones, y saber aplicarlas a la valoración del lenguaje que se quiera hacer de un niño o niña, de manera que nos permita un plan de intervención acorde a sus necesidades.

Las definiciones y clasificaciones planteadas anteriormente permiten un análisis de muestras de lenguaje acorde a la clínica fonoaudiológica actual, pero están lejos del análisis de la gramática moderna que probablemente haría un lingüista.

Ahora que ya se repasaron conceptos morfosintácticos, lo siguiente es asociarlos al análisis de las muestras de lenguaje y su uso en la intervención de este nivel.

ANÁLISIS MORFOSINTÁCTICO DE MUESTRAS DE LENGUAJE

ANÁLISIS CUALITATIVO

Una vez transcrita la muestra, se puede realizar el análisis cualitativo y cuantitativo. El **análisis cualitativo** ayudará a planificar de forma más específica la intervención. A partir de esta valoración, el o la profesional podrá describir qué tipo de palabra utiliza el niño o la niña. A nivel morfológico, se podrían describir los tipos de palabras de la muestra en términos de si son derivadas (si utiliza afijos), compuestas o parasintéticas. Para efectos de la intervención, estos resultados pueden servir más para niños o niñas escolares, ya que es en esta etapa donde desarrollan la conciencia morfológica y, a nivel escolar, desde tercero básico se enfrentan a objetivos de aprendizaje de la asignatura Lenguaje y Comunicación (MINEDUC, 2012) relacionados con el manejo de vocabulario a partir de afijos (Objetivo de Aprendizaje 10: determinar el significado de palabras desconocidas, usando claves contextuales o el conocimiento de raíces [morfemas de base], prefijos y sufijos).

El análisis del tipo de palabra y la función que desempeña permitirá al clínico determinar en cuáles hay que trabajar para aumentar su adquisición y uso. Por lo tanto, se debe describir de forma precisa el tipo y subtipo, es decir; si maneja adjetivos, se deben describir todos los tipos que usa. Esta información debe analizarse en conjunto con el tipo de oración que produce el niño o niña. Serán diferentes los objetivos de intervención para el niño o niña que solamente usa sintagmas, para el que hace oraciones simples, pero sin complementos, o quien sí usa complementos y, por lo tanto, sus oraciones son más largas, de aquel que ya está creando oraciones coordinadas y subordinadas. Si un niño o niña tiene bajo vocabulario y está en etapa presintáctica o sintáctica inicial, probablemente presentará mayor uso de sustantivos y adjetivos, por lo que el estimular el uso de verbos le permitirá crear oraciones simples. Si el niño o la niña ya realiza oraciones

simples, el trabajar los adverbios y las preposiciones le ayudará a realizar complementos del verbo y con esto aumentar la longitud de sus enunciados y la complejidad de sus predicados. Si se trabaja la función deíctica y anafórica de pronombres y adjetivos determinantes, se podrían mejorar los mecanismos de cohesión discursiva. Si el niño o la niña ocupa pocos adjetivos, aumentar su comprensión y producción incidirá en el vocabulario y en la generación de relaciones léxicas, además, el uso de adjetivos permite la producción de sintagmas nominales elaborados. Trabajar adjetivos y adverbios acercará al niño o niña a las nociones matemáticas básicas de posición y temporalidad. La ausencia de conjunciones se asociará con baja complejidad sintáctica por lo que el trabajar este tipo de palabras ayudará a que el niño o niña tenga un léxico que le permita construir oraciones coordinadas y subordinadas adverbiales. Así, el análisis de los tipos de palabras usadas por el niño o niña, y no solo del tipo de oración, permitirá incidir en los objetivos terapéuticos relacionados con la sintaxis.

Finalmente, el análisis cualitativo no estaría completo si no se valoran de forma específica los tipos de errores que comete el niño o la niña. Es distinto lo que se podría trabajar en terapia si el niño o niña tiene dificultades con la concordancia de género o la de número, si omite palabras funcionales de tipo preposición, a si omite palabras funcionales de tipo conjunción. Es importante diferenciar si el error es, efectivamente, solo omisión de la categoría gramatical o si en ocasiones ocupa preposiciones de forma correcta, pero en otras las selecciona mal y, por lo tanto, habría un error, no de elección de categoría de palabra, sino del elemento de la categoría. Lo mismo sucede con los errores en los verbos, se debe especificar si hay error de conjugación o de selección del lexema verbal.

Los errores del lenguaje han recibido diferentes clasificaciones. Hoyos y Marrero (2006) clasifican los errores morfosintácticos en **morfológicos**, relacionados con dificultades en la concordancia de género o número entre los elementos del sintagma nominal («era un método alemán, pero *los* trajeron un italiano») y de estos con el verbo («es que yo desde chiquitito *ha* estado observando»). También incluyen acá los errores relacionados con el uso de prefijos y sufijos («¿Qué *deshigiénicos!*»). Cuando el hablante selecciona correctamente la categoría sintáctica, pero comete errores al elegir el elemento adecuado se habla de **error léxico** («vi tu hijo en el periódico, *ella* es abogado ¿cierto?»; «empezó a salir mal *de* la escuela»). Por su parte, a los **errores sintácticos** los describen como aquellos en que el hablante organiza mal algún elemento de la oración posicionándolo en un lugar errado («se quemó con el vapor, como está *mucho hirviendo*»).

Eisenberg y Guo (2013) codifican los errores de los niños o niñas en las siguientes categorías:

Fragmentos	Estructuras sin verbos. Consideradas agramaticales pues las preguntas y comentarios para elicitación de la respuesta del niño o niña obligaban a que aquella fuera una oración con sujeto y verbo. Ejemplo: • ¿Qué está pasando en el dibujo? La torta.
Error en la estructura del argumento	Omisiones de constituyentes obligatorios antes o después del verbo. Ejemplo: • ¿Qué está pasando en el dibujo? Rompiendo la torta.
Error en el uso de pronombres	Especialmente en personales, reflejos y posesivos. Ejemplo: • ¿Qué le pasó a la mamá? <i>Él</i> está enojado.
Error en la marca de tiempo en los verbos	Errores de conjugación verbal o de omisión de verbos auxiliares. Ejemplo: • La mamá <i>tuvo</i> [tiene] una escoba.
Error en los morfemas gramaticales	Errores de concordancia y errores en el uso de preposición y conjunción. Ejemplo: • <i>La niñas</i> juegan.
Otros errores	Todo el resto que no es clasificable en las categorías anteriores. Se incluyen acá errores léxicos en palabras de contenido y de orden de palabras en la oración. Ejemplo: • El <i>perro</i> [gato] salió corriendo.

Bedore, Peña, Gillam y Ho (2010) clasificaron las oraciones como agramaticales si incluían algunos de los siguientes tipos de error:

Omisión	De artículo, preposición, pronombre posesivo o verbo.
Errores de número	Ausencia de morfema de número en artículos, adjetivos, pronombres clíticos, pronombres posesivos y verbos.
Errores de género	Observado en artículos, adjetivos, pronombres clíticos, posesivos y demostrativos.
Errores en tiempo verbal	Ejemplo: • Los niños salta la cuerda.
Otros errores	Acá, solamente se admite la sustitución de preposición y pronombre.

Por su parte, en 2018, Del Valle, Acosta y Ramírez, entregan otra clasificación, donde categorizan los errores en **morfológicos** y **sintácticos**. Los primeros se refieren a inconcordancias entre elementos del sintagma nominal y entre sujeto y verbo; los segundos, serían omisiones, sustituciones y adiciones de las distintas formas gramaticales. Ejemplos de esta clasificación se observan en el siguiente cuadro:

Errores Morfológicos	<ul style="list-style-type: none"> · Concordancia determinante-sintagma nominal: p.e. <u>La</u> (el) perro salió corriendo. · Concordancia sujeto-verbo: Lucas y el perro salió corriendo.
Errores Sintácticos	<p style="text-align: center;">Omisiones</p> <ul style="list-style-type: none"> · Omisión Forma verbal: p.e. La rana \emptyset (fue) al bosque. · Omisión de auxiliar (en las perífrasis aspectuales durativas): p.e. El perro \emptyset (estaba) ladrando a un panal de abejas. · Omisión determinante: p.e. Lucas y \emptyset (el) perro están durmiendo. · Omisión pronombre clítico: p.e. Lucas miró en el agujero. Salió un topo y \emptyset (lo) mordió. · Omisión Adverbio: p.e. El niño miró \emptyset (detrás) el tronco. · Omisión palabra función: · Omisión palabra función conjunción: p.e. El niño se agarró de las ramas \emptyset (pero) no eran ramas. · Omisión palabra función preposición: p.e. Ellos la buscaron \emptyset (en) el tronco.
	<p style="text-align: center;">Sustituciones</p> <ul style="list-style-type: none"> · Sustitución Forma nominal: p.e. <u>Lucas</u> se durmió con el perro. Por la mañana <u>Juan</u> no las vio. · Sustitución Adverbio: p.e. Lucas miró en el agujero <u>después</u> (mientras) el perro estaba ladrando. · Sustitución palabra función: · Sustitución palabra función conjunción: p.e. El niño agarró de las ramas <u>y</u> (pero) no eran ramas. · Sustitución palabra función preposición: p.e. Ellos la buscaron <u>por</u> (detrás) del tronco.
	<p style="text-align: center;">Adiciones</p> <ul style="list-style-type: none"> · Adición pronombre (con presencia de referente, duplicación): p.e. <u>El niño</u> la encontró <u>él</u>. · Adición Adverbio: p.e. <u>Cuando</u> el perro se cayó y Lucas se enfadó.

(Transcripción literal de Del Valle, Acosta y Ramírez, 2018)

Es importante considerar un tipo de clasificación y utilizar la misma en los distintos análisis. En el caso que la muestra sea obtenida a partir de un recuento, se reconoce el error al comparar la estructura producida por el niño o niña con la estructura que aparece en el cuento, y luego se clasifica. El análisis de muestras de lenguaje espontáneo o donde el niño o niña no tiene un ejemplo por parte del adulto o adulta, como en las conversaciones, juego o descripciones, puede ser más desafiante ya que el evaluador o evaluadora debe comparar la producción del niño o niña con una producción prototípica de la estructura. Por ejemplo, en la estructura «Iba a la casa de los su amigos» se podrían hacer dos análisis de errores distintos. Por un lado, se podría decir que adiciona «los» y omite marca de número en «su», pero, por otro lado, es posible indicar que solo adiciona «su». Ante estas situaciones, el evaluador o evaluadora podría analizar si se observa un patrón de error que permita una mejor interpretación.

A continuación, se presenta un ejemplo de análisis de muestra de lenguaje. Este corpus corresponde al recuento de *La ardillita glotona* de Rafael, de 5 años y 4 meses, con diagnóstico de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) de tipo expresivo (actual Trastorno del Desarrollo del Lenguaje [TDL]) a la fecha de la toma de muestra. *La ardillita glotona* es un cuento creado por Pavez, Coloma y Maggiolo (2008) para evaluar el discurso narrativo.

Para saber qué quiso decir el niño y si es coherente o no, es fundamental conocer el texto y, por lo mismo, lo transcribimos íntegro.



«Había una vez una ardillita que vivía en el bosque y era muy glotona. Todos los días la ardillita iba y les robaba la comida a todos sus amigos del bosque. Los animalitos le quisieron dar una lección para que la ardillita no les comiera más su comida. Se les ocurrió hacerle una casa bien chiquitita, con ventanas y puertas chiquititas y adentro de la casa le dejaron: nueces, chocolates, miel, dulces, tortas y helados. La ardillita estaba tan contenta que entró en su casa y se comió toda la comida y se puso gorda, gorda. Entonces vinieron sus amiguitos para invitarla a jugar, y como ella estaba tan gorda no pudo salir ni por la puerta ni por las ventanas porque estas eran muy pequeñas. Entonces la pobre ardillita, como no pudo salir de su casa, se puso muy triste porque no podía ir a jugar con sus amiguitos, sólo podía mirarlos por la ventana. Entonces, prometió que nunca más iba a comer tanto, y que nunca más les iba a quitar la comida porque así ella podría salir de su casa y jugar con ellos».



Este es el corpus de Rafael*:

« Una ardillita/ era muy glotona/ ~~y se le le~~
~~rob...~~ iba a la casa de los su amigos y le robaba
toda la comida/ y los amigos estaban aburridos
y decidieron hacer una casita chiquitita/ con
la puerta chiquitita y la ventana chiquitita /
y y llamaron a la... le dejaron harto durse/ y
llamaron a la drilla/ y la ardilla fue a la casa y
cuando vio todos ese dulce se lo comió enteros/ y
y ~~eh~~ se puso muy gorda iba iba a salir por por
lah partes i no podía salir y ~~no~~ estaba ~~niem..~~ se
puse a llorar y veía a sus amigos como jugaban/
y les dije que se lo prometo que nunca le voy a
robar comida ».

* La transcripción es ortográfica ya que no se hará análisis fonético ni fonológico. Los enunciados fueron separados por las pausas audibles durante su recuento.

Se debe determinar la función de cada palabra, siempre considerando su contexto sintáctico, pues no hay que olvidar que su función cambia según a quien acompaña o determina. El siguiente cuadro permite una visión general de las partículas gramaticales que usó Rafael durante su reconto:

SUSTANTIVOS	ADJETIVOS	ADVERBIOS	VERBOS
Ardillita Casa Amigos Comida Casita Puerta Ventana Dulce Dulces Ardilla Parte	Calificativo Glotona Aburridos Chiquitita Gorda Indefinido Toda Harto Todos Demostrativo Esos Posesivos Sus	Cantidad Muy enteros Negación No Nunca	Era Iba Robaba Estaban Llamaron Dejaron Fue Vio Puso Estaba Veía Jugaban Dijo Prometo Perífrasis Decidieron hacer Iba a salir Podía salir Puso a llorar Voy a robar
PREPOSICIONES	CONJUNCIONES	ARTÍCULOS	PRONOMBRES
A De Con Por	Coordinada copulativa Y Subordinada de tiempo Cuando Subordinada de modo Como	Indefinido Una Definidos La Los Lo (elisión del fonema «s»)	Personales átonos Le Les Lo Reflejo Se Relativo Que

El análisis sintáctico y de errores se presenta en la siguiente tabla:

ENUNCIADO	ANÁLISIS SINTÁCTICO	ANÁLISIS DE ERRORES
Una ardillita	Sintagma nominal	
Era muy glotona	Oración simple con atributo, sujeto tácito.	
Iba a la casa de los su amigos y le robaba toda la comida.	Oración coordinada copulativa, con sujeto tácito, CD (<i>toda la comida</i>) CI (<i>le</i>), CC de lugar (<i>a la casa de los su amigos</i>).	Iba a la casa de los su(s) amigos y le(s)... Adición de artículo, sustitución de pronombre.*
Lo amigos estaban aburridos y decidieron hacer una casa chiquitita.	Oración coordinada copulativa, con atributo y CD (<i>una casa chiquitita</i>).	Lo(s) amigos estaban aburridos y decidieron hacer(le) una... Inconcordancia de número, omisión de pronombre.
Con la puerta chiquitita y la ventana chiquitita.	Sintagma preposicional y nominales.	
Le dejaron harto dulce.	Oración simple con sujeto tácito, CD (<i>harto dulce</i>), CI (<i>le</i>).	
Y llamaron a la ardilla.	Oración simple con sujeto tácito, CI (<i>a la ardilla</i>).	
La ardilla fue a la casa y cuando vio todos eso dulce se lo comió enteros.	Oración coordinada copulativa. Oración subordinada adverbial de tiempo. CC de lugar (<i>a la casa</i>), CD (<i>todos esos dulces</i>), CC de modo (<i>enteros</i>).	... todos eso(s) dulce(s) se lo(s) comió... Inconcordancia de número.
Se puso muy gorda. Iba a salir por la partes y no podía salir.	Oración simple con sujeto tácito y CC de modo (<i>muy gorda</i>). Oración coordinada copulativa con sujeto tácito y CC de lugar (<i>por la partes</i>).	...salir por la partes (puerta) y (pero) no podía (pudo) salir. Sustitución de conjunción y de sustantivo. Error de conjugación verbal.
Se puso a llorar y veía a sus amigo como jugaban.	Oración coordinada copulativa con sujeto tácito. Oración subordinada de modo con CI (<i>a sus amigo</i>).	(La ardillita) se puso... y veía a sus amigo(s)... Inconcordancia de número.
Les dijo que se lo prometo que nunca le voy a robar la comida.	Oración subordinada sustantiva con pronombre relativo «que», con sujeto tácito.	(Entonces) les dijo que se lo prometo que nunca (más) le(s) voy a robar la comida. Omisión de adverbio, adición de pronombres y sustitución de pronombre.*

*Que el niño diga el pronombre «le» en vez de seleccionar «les», se toma como sustitución de pronombre y no como inconcordancia de número pues, en estricto rigor, la concordancia de número se observa entre los elementos del sintagma nominal y entre el sujeto y el verbo.

Todo este análisis permitiría escribir, en el informe, un párrafo de la morfosintaxis expresiva del niño tan detallado como el siguiente:

«En el análisis de corpus, a partir del recontado de un cuento [siempre especificar el tipo de muestra analizada y ojalá analizar más de un tipo], Rafael utiliza sustantivos, adjetivos calificativos, indefinidos, demostrativos y posesivos, adverbios de cantidad y negación, verbos simples y en perífrasis, artículos indefinidos y definidos, preposiciones, pronombres reflejos, átonos y relativos, conjunciones coordinadas copulativas y subordinadas de tiempo y modo. Con respecto a su sintaxis, es capaz de construir oraciones simples y coordinadas copulativas, subordinadas sustantivas y adverbiales de tiempo y modo, así como complementos directos, indirectos y circunstanciales. Frecuentemente, comete errores como inconcordancia de número, error de conjugación verbal, adición de artículo definido y pronombre átono y relativo, omisión de adverbio de tiempo y pronombre átono, así como sustitución de conjunción coordinada, sustantivo y pronombre átono».

El estudio minucioso de las estructuras que produce el niño o niña permite hacer un plan de intervención funcional acorde a sus necesidades y no como una «receta» igual para varios niños o niñas a la vez. Por ejemplo, el análisis del tipo de palabras que usa Rafael en sus construcciones indica que se podrían trabajar conjunciones, adjetivos, adverbios y pronombres en sus distintos tipos, lo que se condice con el análisis sintáctico, ya que de esta manera, con las conjunciones, aumentarían sus oraciones coordinadas y subordinadas adverbiales; con los pronombres relativos, las subordinadas adjetivas y sustantivas; con los adjetivos se podrían crear sintagmas nominales más elaborados y ayudarle a que produzca oraciones con sujeto explícito; y con los adverbios se aumentaría la producción de complementos circunstanciales. Es decir, complejizaría mucho su producción, que es lo que necesitaría ahora que ya tiene una importante producción morfosintáctica de base. Además, el análisis de errores permite reconocer que lo que más genera dificultad son los pronombres y esto afecta la cohesión discursiva.

Estos resultados aportan al abordaje de aspectos morfosintácticos en el contexto de la elaboración de una narración, ya que puede ocurrir que, en otro contexto comunicativo, el niño o la niña sí utilice estructuras que acá aparecen como deficitarias. Con lo anterior, se destaca la necesidad de obtener distintas muestras para evidenciar si existe un patrón de error que se manifieste transversalmente o los resultados quedarían supeditados al tipo de discurso.

La siguiente es una tabla que permite sistematizar el corpus obtenido y visualizar las palabras y estructuras que maneja el usuario o la usuaria. Tiene un espacio inicial para escribir el corpus y luego categorizaciones para organizar el análisis morfológico y sintáctico. El objetivo es que, en cada columna, se escriban ejemplos de las palabras utilizadas por el niño o niña.

Transcripción de la muestra de lenguaje (indicar el método de obtención)

ANÁLISIS MORFOLÓGICO			
Análisis de palabras de contenido utilizadas			
Sustantivos	Verbos	Adverbios sin función deíctica	Adjetivos calificativos

Análisis de palabras funcionales utilizadas				
Adverbios/ adjetivos con función deíctica	Pronombres	Conjunciones	Artículos	Preposiciones

ANÁLISIS SINTÁCTICO Y DE ERRORES	
Sintagmas (indicar el tipo)	
Oraciones simples (indicar si usa complementos y de qué tipo)	
Oraciones coordinadas (indicar tipo)	
Oraciones subordinadas adverbiales (indicar tipo)	
Oraciones subordinadas sustantivas	
Oraciones subordinadas adjetivas	

ANÁLISIS CUANTITATIVO

El **análisis cuantitativo** de un corpus se relaciona con diferentes medidas. Existen softwares específicos para este tipo de tareas como el LARSP, *DSS computer program*, SALT o CHILDES, entre otros (Paul, Norbury y Gosse, 2018). Una vez que las muestras están transcritas, estos programas permiten determinar diversos índices y compararlos con datos normativos en el idioma inglés.

En lengua hispana, Castilla-Earls y Eriks-Brophy (2012), entregan una revisión de las medidas más utilizadas. En el ámbito clínico, una de ellas es el **promedio de longitud del enunciado (PLE)**, —adaptación del MLU en inglés—, medida que, originalmente, toma en cuenta los morfemas por enunciado. Como en español es más fácil reconocer las palabras, comúnmente se usa el PLE (en inglés MLU-w). Para esto se deben contabilizar la cantidad de palabras que utiliza el niño o niña y dividir las por el número total de enunciados de la muestra. A medida que el niño o niña va creciendo, este índice debería ir aumentando.

Para complementar el PLE, una medida adecuada es el **índice de complejidad sintáctica**. Esto debido a que, en una muestra, es posible tener dos oraciones con el mismo número de palabras, pero distinto nivel de complejidad (*la casa donde vive tu hermano es linda* es más compleja que *la casa de tu hermano es muy linda* y ambas tienen ocho palabras). Para este índice se deben contabilizar el número de oraciones dependientes e independientes y dividir las por el total de unidades T. Este índice ha sido utilizado por distintos investigadores.

Peñaloza, Araya y Coloma (2017) midieron complejidad sintáctica en muestras de reconto narrativo en niños y niñas preescolares y escolares chilenos y chilenas con desarrollo típico del lenguaje. Los índices analizados fueron:

- » **Índice de cláusulas por oración** (en el estudio, denominado COMP-1), es decir, cuántas unidades verbales hay dentro de la unidad sintáctica mayor, lo que indirectamente informa de cuántas cláusulas aparecen subordinadas.
- » **Índice de cláusulas subordinadas por oración compleja** (o COMP-2), que mide la densidad de subordinadas.

En el caso del COMP-1, el valor 1 significa que el niño o niña solo emitió oraciones simples, o sea, que el número de cláusulas y oraciones es equivalente. Si el valor es mayor, quiere decir que hubo más cláusulas subordinadas y que, por lo tanto, hubo oraciones complejas. En el segundo índice, el valor 1 señala que en cada oración compleja existió solo una cláusula subordinada; en cambio, valores que se alejen de 1 informan que los niños o niñas produjeron, en una misma oración compleja, un mayor número de subordinaciones.

Además, analizaron índices para saber cuáles eran las oraciones subordinadas más frecuentes en estos niños o niñas:

- » índice de subordinadas adjetivas por oración compleja (COMP-2 Adj);
- » índice de subordinadas sustantivas por oración compleja (COMP-2 Sust);
- » índice de subordinadas adverbiales por oración compleja (COMP-2 Adv).

Sus resultados muestran que los recuentos de los niños y niñas preescolares y de primero básico no se diferencian en el número de cláusulas por oración; vale decir, presentan una complejidad sintáctica similar. Sin embargo, los niños o niñas de primer año producen un mayor número de cláusulas subordinadas por oración compleja y las cláusulas subordinadas que más aparecen son, en primer lugar, las sustantivas y luego las adverbiales.

Para poder cuantificar los errores gramaticales realizados por el niño o la niña existen los **índices de gramaticalidad**. Se puede valorar la cantidad de oraciones agramaticales en relación con el total producido (UNGRAMM) o cuantificar todos los errores gramaticales y ese número dividirlo por el total de oraciones. Este último se conoce como índice GRE-TU.

El índice UNGRAMM es más fácil de contabilizar pues solo implica reconocer si la oración está errada o no, a diferencia del GRE-TU que exige reconocer todos los errores (Castilla-Earls y Eriks-Brophy, 2012). Ambos índices deben ser complementados con el análisis cualitativo del error. No sirve saber la cantidad de errores que se cometen si no se conoce el tipo específico de error que se realiza (por ejemplo: omisión, sustitución o adición de elementos) o el tipo de estructura que le provoca más errores. Las medidas de gramaticalidad han sido reconocidas como útiles para el uso diagnóstico en niños o niñas con trastornos de lenguaje (Eisenberg y Guo, 2013, 2015,

2016; Castilla-Earls y Eriks-Brophy, 2012; Acosta, Moreno y Axpe, 2014; Del Valle, Acosta y Ramírez, 2018; Simon-Cereijido y Gutiérrez-Clellen, 2007; Bedore, Peña, Gillam y Ho, 2010).

Acosta, Moreno y Axpe (2014) analizaron la gramaticalidad de niños y niñas españoles, con y sin trastorno específico del lenguaje, en muestras de recounted narrative. Contabilizaron las oraciones con errores gramaticales y distinguieron tres posibles tipos de oraciones:

Oraciones con error gramatical	Producciones con un único error (omisión, sustitución, adición) léxico o bien con una inadecuada incorporación de los rasgos morfológicos en alguna de las palabras que conforman la oración, pero que no impiden extraer el significado que se expresa. Por ejemplo: «El niño se sentó por el perro» (sustitución de la preposición «con» por la preposición «por»).
Oraciones agramaticales	Enunciados imprecisos, con varios errores como la omisión, la inserción de elementos, etc. Por ejemplo: «El niño y el perro, Lucas y el perro está buscándose la rana».
Oraciones agramaticales desestructuradas	A los enunciados imprecisos se añade alteración y problemas de organización estructural. Por ejemplo: «El niño, el perro puso cuenta, la botella está vacía». Los resultados muestran que los niños con TEL exhiben una puntuación significativamente más alta que los con desarrollo típico en los tres tipos de oraciones analizadas, y que el tipo de falta más frecuente es el de las oraciones con error gramatical.

Bedore, Peña, Gillam y Ho (2010) estudiaron muestras de recounted de 170 niños y niñas bilingües de kínder, con un promedio de 4,3 años. Todos tenían como idioma materno el español y el inglés como segunda lengua. Tomaron muestras en ambos idiomas y analizaron el número de oraciones totales, número de palabras diferentes, PLE y agramaticalidad. Estos índices los compararon con el desempeño de los niños y niñas en un test estandarizado de lenguaje (BESA) para determinar cuál índice era predictor del desempeño lingüístico de los niños y niñas. Encontraron que, para el idioma inglés, tanto el PLE, como el índice de agramaticalidad, se relacionaron con el desempeño lingüístico y, en el caso del idioma español, esto sucedió solo con el índice de agramaticalidad.

Por su parte, Castilla-Earls y Eriks-Brophy (2012), examinaron el desarrollo de todos los índices antes descritos, a partir de muestras de recounted en 110 niños hispanohablantes, de 3 a 5 años, con desarrollo típico del

lenguaje. Los resultados mostraron que, con la edad, hubo un aumento de las medidas de PLE, del índice de complejidad y del número de unidades T. Los índices gramaticales disminuyeron y se observó que los niños y niñas de 3 años cometen más errores de tipo omisión, mientras que los niños y niñas mayores producen más sustituciones.

Fernández y Aguado (2007) intentaron describir el desarrollo lingüístico de los niños y niñas entre los 3 y 4 años. Analizaron tres muestras de lenguaje de 50 niños españoles sin problemas de lenguaje (dos obtenidas a través de juego y conversación, y una a través de la narración), cada seis meses, en tres oportunidades. Con respecto a los índices, observaron que, tanto el PLE como la complejidad sintáctica, aumentan significativamente desde los 3 a los 4 años, pero, en el caso de los niños o niñas con mejor desempeño (valores de PLE y de complejidad mayores al resto, a los 3 años) el aumento no fue significativo. En relación con el uso de verbos, los niños y niñas muestran un incremento en el uso de los tiempos verbales, especialmente los referidos al pasado (pretérito perfecto compuesto, pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple) y a las formas no personales (infinitivo, gerundio y participio). En menor medida, también aumentan los tiempos de futuro y del modo subjuntivo. Además, en términos de aparición, el uso de perífrasis verbales se dobla al llegar a los 4 años. Con respecto a las oraciones subordinadas, durante el año de estudio, se observa un aumento significativo en su aparición, sin embargo, esto no se relaciona con nuevas estructuras, sino con mayor frecuencia de las ya producidas. A los 3 años, la subordinación constituye el 5,92% de los enunciados y llega a un 10% a los 4 años. En la narración, a los 3 años aparecen casi únicamente las subordinadas adjetivas, a los 3,6 se agregan adverbiales de tiempo y a los 4 años hay presencia de interrogativas con «qué» y subordinadas de finalidad.

Del Valle, Acosta y Ramírez (2018) analizaron complejidad sintáctica y gramaticalidad en muestras de reconto narrativo de 34 niños y niñas españoles con TEL, de 5 a 11 años, y compararon su desempeño con grupos controles pareados por edad lingüística y cronológica. En la producción de oraciones simples, los resultados no

La importancia de la morfosintaxis trasciende el nivel e influye en el desempeño narrativo del niño o niña, específicamente a nivel de microestructura. El análisis microestructural implica observar la estructura lingüística interna que usa el niño o la niña para construir sus narraciones.

muestran diferencias entre los tres grupos. Sin embargo, en la producción de sintaxis compleja, si bien, entre el grupo TEL y el control lingüístico, no hubo diferencias, ambos presentaron un desempeño inferior en comparación al grupo control cronológico. Con respecto a la producción de errores gramaticales, se observa un comportamiento similar entre los grupos TEL y control lingüístico y, en ambos, más bajo que los controles cronológicos.

Simon-Cerejido y Gutiérrez-Clellen (2007) utilizaron tareas de recuento narrativo para medir, en 48 niños y niñas bilingües— hablantes de español y con desempeño descendido en inglés—, con y sin trastornos de lenguaje, PLE e índices de gramaticalidad (UNGRAMM) en conjunto con medidas propias relacionadas con el manejo de verbos y complementos. Lo que encontraron fue que las medidas combinadas permitían discriminar con éxito entre niños y niñas con y sin problemas de lenguaje. Esta idea es apoyada por Auza, Toule y Murata (2018) quienes analizaron muestras de recuento en 50 niños mexicanos, de entre 4 y 6 años 11 meses, con y sin trastorno de lenguaje. Las medidas usadas fueron PLE, UNGRAMM y dos índices léxicos: número total de palabras y número total de palabras diferentes. En todas las medidas hallaron diferencias significativas entre los grupos. Los niños y niñas con trastorno específico del lenguaje presentaron medidas más bajas en PLE y los índices léxicos, así como mayor porcentaje de oraciones agramaticales.

Einsenberg y Guo (2016) entregan una revisión de la literatura sobre la precisión de dos medidas de gramaticalidad para diferenciar niños y niñas con y sin trastorno de lenguaje, así como de los procedimientos necesarios para calcularlos. En el caso del idioma inglés, efectivamente, el índice UNGRAMM y otro relacionado con los morfemas gramaticales del verbo (FVMC, por sus iniciales en inglés) han mostrado ser medidas confiables. En el caso del FVMC, para niños y niñas entre 4 y 6 años, en muestras de conversación y narración y, en el caso de UNGRAMM, para niños y niñas entre 3 y 8 años, independiente del tipo de muestra. Es decir, ambos índices podrían ayudar al diagnóstico de niños y niñas con trastornos del lenguaje. Los autores son cautos en declarar que estos índices no serían objetivos adecuados de intervención, sino que, aparte de su naturaleza diagnóstica, sirven más como un procedimiento de medición del avance del niño o niña durante la terapia. A través de UNGRAMM, aparentemente, la medición de gramaticalidad no se ve afectada por el tamaño de la muestra y se ha

observado que mantiene su precisión en muestras más cortas (30 oraciones) que lo clásico estipulado (Eisenberg y Guo, 2015).

La importancia de la morfosintaxis trasciende el nivel e influye en el desempeño narrativo del niño o niña, específicamente a nivel de microestructura. El análisis microestructural implica observar la estructura lingüística interna que usa el niño o la niña para construir

sus narraciones. Para este fin, Justice, Bowles, Kaderavek, Ukrainetz, Eisenberg y Gillam (2006) crearon el *Index of Narrative Microstructure* (INMIS), una herramienta compuesta de nueve índices que permiten valorar la microestructura narrativa de niños y niñas entre 5 y 12 años. Para medir la productividad se sugieren tres índices: número total de palabras; número total de palabras diferentes; y número total de unidades T. Para medir la complejidad de la producción los índices incluidos en el INMIS son: promedio de longitud de la unidad T; medida en palabras y en morfemas; número total de unidades T complejas —descritas como aquellas que contienen una o más oraciones complejas—; número total de conjunciones coordinadas; número total de conjunciones subordinadas; y proporción de unidades T complejas.

Por su parte, Gillam, Gillam, Fargo, Olszewski y Segura (2016) presentan el *Monitoring Indicators of Scholarly Language* (MISL). Esta herramienta permite valorar, a partir de una rúbrica, el desempeño narrativo del niño o niña, tanto a nivel macroestructural como microestructural. El análisis microestructural implica examinar el desempeño del niño o la niña en las siguientes dimensiones: presencia de conjunciones coordinadas y subordinadas; uso de verbos mentales y lingüísticos; uso de adverbios; producción de sintagmas nominales elaborados; gramaticalidad y tiempos verbales coherentes a la historia.

A la luz de lo anterior, es correcto afirmar que el análisis narrativo no está completo solo al valorar los elementos de la gramática de las historias, sino que necesita de un análisis de las estructuras morfosintácticas que utiliza el niño o niña durante su narración.

El análisis narrativo no está completo solo al valorar los elementos de la gramática de las historias, sino que necesita de un análisis de las estructuras morfosintácticas que utiliza el niño o niña durante su narración.

CONCLUSIONES

El análisis de muestras de lenguaje es un procedimiento que tiene alto valor en la clínica fonoaudiológica y ha sido respaldado por numerosas investigaciones por más de 90 años (Miller, Andriacchi y Nockerts, 2016). La evidencia de su utilidad se encuentra latamente descrita en investigaciones de habla inglesa. Lamentablemente, en habla hispana, no existen valores normativos para la mayoría de los índices, ni tampoco protocolos que describan de forma clara el proceso de obtención, transcripción y análisis de las muestras. Los datos presentados en las investigaciones, si bien son un gran aporte al quehacer de la disciplina, no permiten armar una base de datos normativos, dado que existen diferencias en los métodos de elicitación de la muestra, edad, tipo de material o unidades de análisis.

A pesar de su reconocida utilidad, el análisis de muestras de lenguaje es un procedimiento al que le ha costado pasar de las esferas de la investigación al uso clínico. Es una herramienta que no se usa de manera regular en la clínica fonoaudiológica y frecuentemente se argumenta que es porque requiere de mucho tiempo para la recolección y el análisis, y el conocimiento sobre cómo utilizarla es escaso. Este documento pretende acercar al lector al análisis de las muestras de lenguaje espontáneo o dirigido. Es una medida que no debería faltar en la evaluación profunda de la competencia lingüística y comunicativa del niño o niña y que requiere de un conocimiento acabado de las unidades de análisis del lenguaje y de su desarrollo. Específicamente, se hace necesaria desde la valoración morfosintáctica pues las alteraciones expresivas en este aspecto del lenguaje son centrales en los trastornos lingüísticos. Muchas veces, estas dificultades no se hacen visibles con los resultados de las pruebas formales, por ello es tan necesario

utilizar el análisis de muestras como procedimiento complementario en la clínica infanto-juvenil. Este documento también tiene como intención motivar al lector a la investigación, de manera de aportar datos sobre el desarrollo morfosintáctico de los niños y niñas de Chile o de habla hispana, que permitan declarar de manera más certera cuándo empiezan a usar oraciones complejas, cuáles tipos son las más utilizadas, cuáles son los errores que más cometen los niños o niñas, etc. Este es un paso inicial importante para poder comparar, luego, el desempeño entre poblaciones con y sin trastornos del lenguaje y llegar a tener datos objetivos sobre índices que colaboren en el diagnóstico de dificultades de forma más ecológica y precisa que los test estandarizados.

Este documento pretende acercar al lector al análisis de las muestras de lenguaje espontáneo o dirigido. Es una medida que no debería faltar en la evaluación profunda de la competencia lingüística y comunicativa del niño o niña y que requiere de un conocimiento acabado de las unidades de análisis del lenguaje y de su desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, A. (2014). «El estudio de la agramaticalidad en el discurso narrativo del trastorno específico del lenguaje». *Onomázein*, 29: 119-129.
- Auza, A., Toule, M. y Murata, C. (2018). «Retelling stories: Grammatical and lexical measures for identifying monolingual spanish speaking children with specific language impairment (SLI)». *Journal of Communication Disorders*, 71: 52-60.
- Bedore, L. M., Peña, E. D., Gillam, R. B. y Ho, T. H. (2010). «Language sample measures and language ability in Spanish-English bilingual kindergarteners». *Journal of communication disorders*, 43 (6): 498-510.
- Bermeosolo, J. (2012). *Psicología del lenguaje: una aproximación psicopedagógica*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Castilla-Earls, A. y Eriks-Brophy, A. (2012). «Medidas de evaluación del lenguaje espontáneo en niños hispanohablantes en edad preescolar». *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32: e7-e19.
- Costanza-Smith, A. (2010). «The Clinical Utility of Language Samples». *Perspectives on language learning and education*, 17 (1): 9-15.
- Del Valle, G., Acosta, V. y Ramírez, G. (2018). «La producción gramatical en el discurso narrativo de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)». *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 51 (98): 264-284.
- Eisenberg, S. y Guo, L. (2013). «Differentiating children with and without language impairment based on grammaticality». *Language, Speech and Hearing Services in the School*, 44: 20-31.
- (2015). «Sample size for measuring grammaticality in preschool children from picture elicited language samples». *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 46: 81-93.
- (2016). «Using language sample analysis in clinical practice: measures of grammatical accuracy for identifying language impairment in preschool and school-aged children». *Seminars in speech and language*, 37 (2): 106-116.

- Eisenberg, S., Guo, L. y Mucchetti, E. (2018). «Eliciting the language sample for developmental sentence scoring: A comparison of play with toys and elicited picture description». *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27 (2): 1-14.
- Fernández, M. y Aguado, G. (2007). «Medidas del desarrollo típico de la morfosintaxis para la evaluación del lenguaje espontáneo de niños hispanohablantes». *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27 (3): 140-152.
- Gillam, S., Gillam, R., Fargo, J., Olszewski, A. y Segura, H. (2016). «Monitoring Indicators of Scholarly Language (MISL): A progress-monitoring instrument for measuring narrative discourse skills». *Communicative Disorders and Deaf Education Faculty Publications*, 38 (2), 96-106. Disponible en: <https://bit.ly/2nHWYXe>
- Gutiérrez-Clellen, V. F., Restrepo, M., Bedore, L., Peña, E. y Anderson, R. (2000). «Language sample analysis in Spanish-speaking children: Methodological considerations». *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31 (1), 88-98.
- Hoyos, A. y Marrero, V. (2006). «Errores de habla espontánea: de lo normal a lo patológico». *Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica y Neuropsicología Cognitiva*. Disponible en: <https://bit.ly/2B5Rt7Q>
- Justice, L., Bowles, R., Kaderavek, J., Ukrainetz, T., Eisenberg, S. y Gillam, R. (2006). «The Index of Narrative Microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances». *American Journal of Speech Language Pathology*, 15: 177-191.
- MINEDUC, Ministerio de Educación (2012). *Bases curriculares educación básica*. Santiago: MINEDUC.
- Miller, J., Andriacchi, K. y Nockerts, A. (2016). «Language sample analysis to assess spoken language production in adolescents». *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47: 99-112.
- Moreno-Torres, I. (2004). *Lingüística para logopedas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Nippold, M., Hesketh, L., Duthie, J. y Mansfield, T. (2005). «Conversational versus expository discourse a study of syntactic development in children, adolescents and adults». *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 48, 1048-1064.

- Owens, R. (2013). *Language Disorders: A Functional Approach to Assessment and Intervention: Volume 6 (The Allyn & Bacon Communication Sciences and Disorders)* (6th ed.). Estados Unidos: Pearson Education.
- Paul, R., Norbury, C. y Gosse, C. (2018). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communicating* (5ta ed). Estados Unidos: Elsevier Health Sciences.
- Pavez, M. (2002). *Presentación del índice de desarrollo del lenguaje «Promedio de Longitud de los Enunciados» (PLE)*. Universidad de Chile. Disponible en: <https://bit.ly/2IH4rwV>
- Pavez, M., Coloma, C. y Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona: Ars Médica.
- Peñaloza, C., Araya, C. y Coloma, C. J. (2017). «Desarrollo de la complejidad sintáctica en recontados narrativos de niños preescolares y escolares». *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 27 (2): 333-348. DOI: 10.15443/RL2726
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- Rondal, J. y Ling, D. (2000). «Análisis del lenguaje espontáneo». *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XX (4):169-184.
- Simon-Cerejido, G., & Gutiérrez-Clellen, V. F. (2007). «Spontaneous language markers of spanish language impairment». *Applied Psycholinguistics*, 28: 317-339.
- Southwood, F., & Russell, A. F. (2004). «Comparison of conversation, freeplay, and story generation as methods of language sample elicitation». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47:366-376.
- Vergara, V., Carvajal, F. y Mellado, C. (2012). *Manual de Sintaxis*. Concepción, Chile. Disponible en: <https://bit.ly/35oZWkh>

SOBRE LA AUTORA

Fonoaudióloga por la Universidad de Chile y magíster en Trastornos de habla y lenguaje por la Universidad de Talca, Soledad Parada Salazar ha orientado su trabajo terapéutico hacia niños con dificultades de habla, lenguaje y comunicación, principalmente, en contextos educativos, y se ha desempeñado como docente de pre y posgrado en distintas instituciones. Participó en la creación y coordinación del diplomado Fonoaudiología en el contexto escolar: una perspectiva educativa e inclusiva, de la Universidad San Sebastián, y forma parte del equipo docente del magister en Evaluación e intervención ABA en TEA dictado por la Universidad Autónoma de Chile. Actualmente, es académica de la carrera de Fonoaudiología de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Chile.

Este libro forma parte de la colección Actualiza Conciencia, que agrupa la elaboración de distintos materiales de divulgación científica cuyos contenidos contribuyen a la actualización de los saberes de las distintas comunidades profesionales.

OTROS TÍTULOS PUBLICADOS EN ESTA COLECCIÓN

EL HIDRÓGENO COMO VECTOR ENERGÉTICO. Pieza clave en la descontaminación de la economía chilena.

Dres. Carlos Fúnez y Lorenzo Reyes-Bozo

LA RELACIÓN ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS EN CHILE. Aprendizajes desde la política educativa, la investigación y la intervención socioeducativa

Dras. Mahia Saracostti, Alejandra Santana y Laura Lara

Uno de los procedimientos fundamentales de realizar durante la evaluación fonoaudiológica lingüística-comunicativa es el análisis de muestras de lenguaje, este provee información que no es posible obtener a través de instrumentos estandarizados. Es un reflejo más real de la competencia lingüística del niño o niña y entrega medidas más precisas de su lenguaje. Lo anterior permitiría obtener mejores insumos —a partir de medidas objetivables— para el diseño de un plan de intervención acorde a las necesidades del usuario.

Este libro busca acercar al lector a este tipo de estudio necesario, sobre todo, desde la valoración morfosintáctica pues las alteraciones expresivas en este aspecto del lenguaje son nucleares en los trastornos lingüísticos y afectan el desarrollo discursivo, considerado fundamental para la competencia comunicativa del niño o niña.

MANUAL DE MORFOSINTAXIS. Una propuesta de análisis del lenguaje desde la fonoaudiología es una publicación del Centro de Comunicación de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Chile, forma parte de la colección Actualiza Conciencia y puede descargarse gratuitamente desde el sitio web ciencias.uautonoma.cl



Centro de Comunicación
de las Ciencias
Universidad Autónoma de Chile