

## LAS CATEGORÍAS DE GÉNERO Y NÚMERO EN EL TRASTORNO DE DESARROLLO DEL LENGUAJE

Marisol de los Ríos<sup>a, b, c</sup>, María Elina Sánchez<sup>b, c</sup> & Lucía Brandani<sup>a, b</sup>  
*Universidad Nacional de General Sarmiento<sup>a</sup>, Universidad de Buenos Aires<sup>b</sup> & CONICET<sup>c</sup>*

**RESUMEN.** El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) se caracteriza por déficits significativos en la morfosintaxis que afectan la producción y comprensión del lenguaje. Entre las áreas vulnerables en lenguas romances se encuentran el género, el número y las relaciones de concordancia. Sin embargo, en español la investigación es aún escasa y ofrece evidencia contradictoria. Este estudio tuvo como objetivos examinar la producción de estos rasgos en niños con TDL mediante una tarea de elicitación, contribuir al debate sobre el estatuto gramatical del género —sintáctico o morfológico— y brindar evidencia para la caracterización del TDL en español. Participaron 24 niños hispanohablantes: 13 con diagnóstico de TDL (M=6.8 años) y 11 con desarrollo típico (DT) (M=5.8). Los participantes realizaron una tarea de producción inducida de sintagmas nominales, complementada con pruebas de memoria fonológica y de trabajo. Los resultados mostraron un rendimiento significativamente más bajo en el grupo TDL en comparación con el grupo DT. Se observó un patrón de dificultad creciente (masculino singular > femenino singular > masculino plural > femenino plural), con mayores errores en formas plurales. El error más frecuente fue la sustitución del rasgo de número, lo que sugiere limitaciones en el cómputo de concordancia. Además, el grupo TDL presentó un desempeño deficitario en memoria fonológica. En conjunto, los hallazgos indican que el TDL en español implica un déficit en la concordancia nominal, especialmente en la categoría de número, mientras que el género se muestra relativamente preservado. Estos resultados sugieren un procesamiento independiente de ambas categorías y respaldan la caracterización del TDL como un trastorno complejo y multifactorial.

**Palabras clave:** género; número; concordancia nominal; Trastorno del Desarrollo del Lenguaje

**ABSTRACT.** Developmental Language Disorder (DLD) is characterized by significant deficits in morphosyntax that affect language production and comprehension. Among the vulnerable areas in Romance languages are gender, number, and agreement relations. However, research in Spanish is still limited and offers contradictory evidence. This study aimed to examine the production of these features in children with DLD using an elicitation task, to contribute to the debate on the grammatical status of gender—syntactic or morphological—and provide evidence for the characterization of DLD in Spanish. Twenty-four Spanish-speaking children participated: 13 diagnosed with DLD (M=6.8 years) and 11 with typical development (TD) (M=5.8). Participants performed an induced production task of noun phrases, supplemented with phonological memory and working memory tests. The results showed significantly lower performance in the DLD group compared to the TD group. A pattern of increasing difficulty was observed (masculine singular > feminine singular > masculine plural > feminine plural), with more errors in plural forms. The most frequent error was the substitution of the number feature, suggesting limitations in agreement computation. In addition, the DLD group showed poor performance in phonological memory. Taken together, the findings indicate that DLD in Spanish involves a deficit in nominal agreement, especially in the category of number, while gender is relatively preserved.



These results suggest independent processing of both categories and support the characterization of DLD as a complex and multifactorial disorder.

**Keywords:** gender; number; nominal agreement; Developmental Language Disorder

## 1. Introducción

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), o Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), en su denominación más reciente<sup>1</sup>, constituye una limitación significativa en la adquisición del lenguaje que no se explica por déficits físicos o intelectuales, en condiciones sociales adecuadas (Aguado Alonso 1999; Aguado et al. 2015). Las dificultades que presentan los niños con TDL suelen ser severas y afectan negativamente sus relaciones sociales cotidianas y su desempeño escolar. Además, estas tienden a persistir más allá de la infancia (Bishop et al. 2017).

El TDL se ha descrito como un déficit predominantemente morfosintáctico. Aunque algunos niños con TDL presentan también dificultades a nivel fonológico y lexical, el componente gramatical del lenguaje es el que se encuentra más afectado (Aguado Alonso 1999; Rice 2000; Wulfeck et al. 2004). Diferentes estudios han puesto el interés en investigar distintos aspectos de la morfosintaxis que presentan dificultades en esta población. En términos generales, se ha descrito que los niños con TDL suelen omitir artículos definidos y pronombres clíticos, omiten o usan incorrectamente morfemas gramaticales y muestran errores en concordancia nominal y/o verbal (Ahufinger et al. 2020; Andreu et al. 2019; Leonard et al. 1992; Restrepo & Kruth 2000; Sanz-Torrent et al. 2008). También se han identificado dificultades con la conjugación de verbos regulares e irregulares, en el uso de tiempos verbales (pretérito imperfecto y pretérito perfecto compuesto), en la producción y comprensión de oraciones pasivas, interrogativas y relativas y en el uso de los conectores temporales (Acosta Rodríguez et al. 2022; Mariscal & Auza Benavides 2017; Coloma et al. 2016; Mendoza 2012; Mendoza et al. 2005; Moscati et al. 2020; Peña et al. 2012; Sanz-Torrent et al. 2008). En particular, un área que es considerada vulnerable para el TDL en español es la flexión nominal (Restrepo & Gutierrez-Clellen 2001). Así, los niños con TDL muestran mayores dificultades que sus pares con desarrollo típico (DT) al realizar, por ejemplo, la concordancia entre adjetivo y nombre (Bedore & Leonard 2005; 2001).

En consonancia con estos antecedentes, el objetivo principal de este trabajo es analizar la producción de las categorías de género y número y la concordancia nominal en el TDL en español mediante una tarea de elicitación inducida. Además, se busca hacer un aporte a la teoría gramatical acerca del estatuto de la categoría de género —sintáctica o morfológica—. Finalmente, se pretende proporcionar evidencia que permita caracterizar con más detalle el TDL en español. Para alcanzar estos objetivos, el artículo se organiza de la siguiente manera. En el apartado 2., se describen someramente las categorías de género y número en español, la forma en que se expresa la concordancia en la lengua y se revisan distintas caracterizaciones del género en la gramática contemporánea. En el apartado 3., se aborda el TDL y la manera en que se desarrollan las categorías de género y número durante el proceso de adquisición del lenguaje. Posteriormente, en el apartado 4., se detalla la metodología y, en el apartado 5., se presentan los resultados. Por último, en el apartado 6., se discuten los hallazgos a la luz de los antecedentes y teorías revisadas y se presentan las conclusiones.

---

<sup>1</sup> Para una explicación acerca del cambio de la denominación de TEL a TDL véase Campos & Halliday (2020).

## 2. Las categorías de género y número y la concordancia en español

El género y el número son las categorías nominales inherentes más comunes de las lenguas romances. Así, las lenguas suelen clasificar a los nombres de acuerdo al género y si bien esta clasificación puede tener una base semántica residual, el género lingüístico tiene una naturaleza fundamentalmente gramatical. El número, por su parte, parece ser la categoría nominal más extendida puesto que en todas las lenguas existe una manera de codificar la noción de contabilidad, aunque no es una categoría universalmente obligatoria. Además, muchas lenguas, como el español, distinguen entre uno y más de uno a través de la flexión (Katamba 1993).

En el dominio nominal del español se da, entonces, una oposición de los rasgos de género y número que se manifiesta en determinantes, nombres y adjetivos. En cuanto a la categoría de género, este puede ser flexivo y semánticamente motivado para cierto tipo de palabras, como en el caso de los nombres animados que refieren a animales o profesiones (*gato/gata; maestro/maestra*), aunque en general es inherente y semánticamente arbitrario (*libro/mesa*). Para la expresión de género flexivo, los sufijos son /-o/ para masculino y /-a/ para femenino, tanto para nombres como para adjetivos (*el gato negro/la gata blanca*) (Roca 1989). Por su parte, para la expresión de la categoría de género inherente en español, pueden darse los siguientes patrones: nombres masculinos o femeninos terminados en /-o/ (*el vaso/la mano*), en /-a/ (*el mapa/la pelota*), en /-e/ átona (*el elefante/la serpiente*) o en consonante (*el papel/la pared*). De acuerdo con Harris (1991) y en línea con la distinción propuesta por Corbett (1991), es posible diferenciar entre el género como clasificador nominal o marca de palabra y el género como rasgo sintácticamente activo que entra en procesos de concordancia. Los morfemas átonos finales que aparecen en los sustantivos del español no corresponderían a la marca de género, puesto que no se asocian en todos los casos con el masculino o femenino, sino que serían marcadores de palabra, la manifestación de un rasgo de clase flexiva, que actúan como clasificadores nominales.

En cuanto a la categoría de número en español, esta expresa los valores singular o plural que se corresponden con el contraste “uno/más de uno” y constituye un sistema uniforme en el sentido de que se aplica por igual a todos los nombres. Las formas en singular regulares no presentan una marca específica para el número y el plural, por su parte, se manifiesta a través de los morfemas /-s/ o /-es/ (Ambadiang 1999).

Tipológicamente, la morfología nominal del español es aglutinante puesto que es posible reconocer los morfemas de flexión de género y de número. Así en una palabra como *gatos* es posible segmentar el morfema que expresa género masculino /*gat-o*/ y el morfema que expresa plural /*gato-s*/ (Ambadiang 1993). Sin embargo, las categorías de género y de número no se comportan de la misma manera puesto que, en general, cada nombre tiene un género inherente (*mesa, banco*) y en estos casos no hay una elección que se manifieste morfológicamente. En cambio, el número implica una elección que el hablante debe hacer cada vez que expresa un nombre (*mesa* vs. *mesas*).

Con respecto a la concordancia en el dominio nominal, esta se establece de manera obligatoria entre el nombre y los determinantes y los adjetivos que lo acompañan. Esta relación se da a partir del copiado de los rasgos inherentes de género y número del nombre a los otros ítems del Sintagma de Determinante y los rasgos de concordancia en las categorías que acompañan al nombre son no interpretables (no brindan información semántica) (Chomsky 1995). La concordancia implica, entonces, la repetición de un morfema en cada una de las palabras que se ven involucradas en esta relación.

### 2.1. El estatuto de las categorías de género y número y las operaciones post-sintácticas

Según distintos autores, puede postularse la existencia de un Sintagma de Determinante (SD) en español, siguiendo la propuesta de Abney (1987) para el inglés. No obstante, la estructura interna del SD es objeto de debate, dado que no hay consenso acerca de las categorías o proyecciones funcionales que se sitúan por encima del Sintagma Nominal (SN). La categoría de determinante codifica rasgos como la definitud y la persona (Ritter 1995; Panagiotidis 2002). Además, dado que el número es un rasgo interpretable —es decir, relevante para el cómputo semántico en Forma Lógica—, existe relativo consenso sobre la existencia de un Sintagma de Número (SNúm) situado entre el determinante y el nombre (Picallo 1991; Ritter 1991; Bernstein 1993; Depiante & Masullo 2001; Saab 2004).

Por el contrario, el estatuto de la categoría de género es más controvertido. Algunos autores postulan la inclusión de un Sintagma de Género (SGén) (Picallo 1991). Esta hipótesis es bastante discutida ya que, como se mencionó previamente, la mayoría de los nombres en español posee género arbitrario y, por lo tanto, la existencia de un Sintagma de Género va en contra del *Principio de Interpretación Plena* (Chomsky 1981), según el cual la Sintaxis no puede contener rasgos que no sean interpretables para las interfaces (Forma Fonética y Forma Lógica). Otras teorías sintactistas asumen un modelo de “rasgos agrupados” (*bundled features*) en el que tanto género como número están representados en la Sintaxis, pero no existiría una proyección de género independiente, sino que los rasgos de género se alojan en el núcleo o en el especificador de SNúm (Ritter 1993; Carstens 2000; 2003)<sup>2</sup>.

Por otro lado, asumiendo el modelo de la Morfología Distribuida (Halle & Marantz 1993; Harley & Noyer 1999; Embick & Halle 2012), algunos autores abogan por una caracterización morfológica del género. Según este modelo, existe entre la Sintaxis y la Forma Lógica un nivel de representación llamado Estructura Morfológica (EM) en el que se aplican ciertas operaciones post-sintácticas para satisfacer los requerimientos de buena formación de las distintas lenguas. Así, para Saab (2008), el género inherente o arbitrario es un rasgo no interpretable que se inserta en la EM en *n* —un núcleo categorizador que determina que la raíz de una palabra sea interpretada como un nombre (Embick & Marantz 2008)—. En el marco de la Morfología Distribuida, entonces, el género inherente sería un *nodo disociado* u *ornamental*: proyecciones que no existen en la Sintaxis y que se crean en la Estructura Morfológica para satisfacer requerimientos específicos de cada lengua. Otros autores, también desde este marco, postulan que el género está presente en la Sintaxis ya que se trata de un rasgo interpretable cuyo significado se relaciona con la capacidad individuante propia del nombre. Sin embargo, el género inherente, a diferencia del género natural, se especificaría en la Estructura Morfológica como [+/- fem] (Estomba 2017).

Asimismo, independientemente de la discusión acerca del género inherente como un rasgo interpretable o no interpretable, en el marco del modelo de la Morfología Distribuida son necesarias ciertas operaciones post-sintácticas para que tenga lugar la concordancia entre el nombre y el adjetivo. De esta manera, se produce el *copiado de rasgos* asociados al núcleo nominal *n* —*concord*— (Halle & Marantz 1993). Como consecuencia, en la Estructura Morfológica se creará un nodo disociado de Género y otro de Número en la proyección del Adjetivo. Finalmente, dado que desde esta teoría se postula el *Principio de inserción tardía* (Embick 2000), los afijos funcionales como los morfemas de género y número ingresan a la sintaxis sin ningún contenido

<sup>2</sup> Para una revisión detallada de los modelos de rasgos “agrupados” o “separados” (*split features*) para la morfología nominal del español, véase Fuchs et al. (2015).

fonológico y, por consiguiente, deberán adquirirlo en la EM mediante la operación de *inserción de vocabulario*. En este punto es importante destacar que todas las operaciones post-sintácticas aquí mencionadas no forman parte de la Gramática Universal ya que son específicas de cada lengua y, por ende, deben ser aprendidas durante el proceso de adquisición del lenguaje.

### **3. El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL)**

Como se mencionó anteriormente, el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) es definido como un trastorno idiopático del desarrollo del lenguaje que no puede explicarse por la presencia de déficits neurológicos, sensoriales, motores, cognitivos generales, ni por factores sociales y/o culturales extremos (Leonard 1997; Rice et al. 2005; Schulz & Friedmann 2011). Para explicar el origen de esta patología, en los últimos años, han cobrado especial importancia estudios en los que se plantea la posibilidad de una base genética (Lai et al. 2001) así como también sutiles alteraciones en el desarrollo neuronal (Weismer et al. 2005).

El TDL se presenta como un trastorno heterogéneo, con perfiles diversos según las áreas lingüísticas comprometidas. Así, los subtipos clínicos de TDL que presentan mayor consenso son el fonológico-sintáctico, el gramatical y el semántico-pragmático (Bishop et al. 2017; Conti-Ramsden & Botting 1999; Rapin & Allen 1983). A pesar de la variabilidad en los perfiles, como ya se ha mencionado, existe consenso en reconocer que la morfosintaxis es un área particularmente vulnerable en los niños con TDL (Leonard 2014; Aguado et al. 2015; Coloma Tirapegui 2013). Las dificultades morfosintácticas durante la producción y comprensión del lenguaje son típicas en el TDL gramatical, aunque pueden manifestarse en el resto de los perfiles (Friedmann & Novogrodsky 2008; Mendoza 2001).

Las principales explicaciones teóricas del TDL pueden agruparse, en términos generales, en dos ramas. Por un lado, las teorías representacionales reúnen una serie de hipótesis que explican el déficit como una limitación puramente lingüística (Leonard 1995; Rice et al. 1995). Para esta perspectiva, los niños con TDL tienen habilidades cognitivas generales relativamente intactas, pero los módulos o subcomponentes específicos del lenguaje, como, entre otros, la flexión de tiempo, la concordancia, las dependencias a larga distancia o las relaciones semántico-sintácticas dentro de la oración, se encuentran alterados (Clahsen 1989; Gopnik et al. 1996; Jakubowicz 2003; Marinis & van der Lely 2007; Marshall & van der Lely 2006; Rice et al. 1995). Por otro lado, una serie de hipótesis plantea que el TDL puede ser explicado por limitaciones cognitivas más generales, reflejado en un procesamiento lingüístico más lento aunque sin las representaciones lingüísticas alteradas (Kail 1994; Johnston 1994; Leonard 1997; Grela et al. 2013), o más específicas de un componente como la memoria de trabajo verbal o fonológica (Delage & Frauenfelder 2020; Grela et al. 2013; Leonard 1989; Montgomery 2000, 2008; Montgomery & Evans 2009; Ellis Weismer et al. 1999; Gathercole & Baddeley 1990; Archibald & Gathercole 2006). Para estas últimas hipótesis, las dificultades observadas en la producción y/o en la comprensión del lenguaje son secundarias a un déficit de procesamiento cognitivo más general.

#### *3.1. El género, el número y la concordancia nominal durante la adquisición y en el TDL en español*

Existe relativo consenso en que el género se adquiere de manera temprana en las distintas lenguas que manifiestan la categoría y casi no se observan errores de concordancia en género en las producciones infantiles (Jakubowicz & Roulet-Amiot 2008; Brandani 2013). Sin embargo, el proceso de adquisición del género presenta

diferencias interlingüísticas. Así, en lenguas romances, en las que solo existen dos géneros y estos se diferencian sistemáticamente, la adquisición se completa de manera más rápida que en lenguas que poseen más géneros y marcas morfológicas menos transparentes como el alemán o el ruso (Ogneva 2021). Particularmente para el español, se ha observado que la concordancia en género entre los distintos elementos del Sintagma de Determinante comienza alrededor de los 1;6 años (Lleó 1998, 2001; López Ornat 1997) y se domina completamente hacia los 3 o 4 años (Montrul 2004; Brandani 2013). En este sentido, una explicación frecuente que se ha brindado se relaciona con el hecho de que el género en español es altamente predecible a partir de la información morfofonológica presente en la coda de nombres y adjetivos (Arias-Trejo & Alva 2013). En relación con los valores del rasgo de género, los errores encontrados en niños hablantes de francés y español, por ejemplo, permiten plantear las hipótesis de que el género masculino es el que se adquiere de manera más temprana (Martínez-Nieto 2018; Ogneva 2023; Pérez-Pereira 1991) o que en la gramática infantil existe una estrategia de ‘masculino por *default*’ (Boloh & Ibernón 2010; Jakubowicz & Roulet-Amiot 2008). En cuanto a la categoría de número, a diferencia de lo que se observa con el género, el contraste singular/plural no parece adquirirse de manera tan temprana y son frecuentes los errores de concordancia en número entre el determinante y el nombre o entre el nombre y el adjetivo en las producciones infantiles (Aguirre 1995; Montrul 2004; Brandani 2013).

Por su parte, en el TDL, dentro de las dificultades morfosintácticas observadas, los problemas con el género gramatical y la concordancia nominal de género y número han sido investigados en distintas lenguas (Duinmeijer 2017; Keij et al. 2012; Orgassa & Weerman 2008; Jakubowicz & Roulet-Amiot 2008; Kupisch et al. 2002; Roulet-Amiot et al. 2004; Roulet-Amiot & Jakubowicz 2006; Silveira 2011; Varlokosta & Nerantzini 2013; Rakhlin et al. 2014; Tribushinina 2018; Tribushinina & Dubinkina 2012). De acuerdo con lo anterior, se han propuesto diferentes hipótesis para explicar las dificultades con el género y la concordancia en niños con TDL que se identifican como representacionales o de procesamiento (o cognitivas). Así, entre las primeras, Clahsen (1989) en un estudio con niños alemanes con TDL propone la *Hipótesis del déficit de concordancia (Gramatical Agreement Deficit Hypothesis)*, siguiendo a Chomsky (1995). Esta hipótesis plantea que los problemas gramaticales en el TDL se deben a un déficit selectivo en el establecimiento de relaciones estructurales, esto es, en el mecanismo de correspondencia entre las características gramaticales y las categorías sintácticas. Así, los niños con TDL fallan, por ejemplo, en la concordancia en género y número entre sustantivos y determinantes, pronombres posesivos o el marcador de caso en los determinantes, porque presentan una alteración en el conocimiento de las reglas que rigen las relaciones entre las diferentes categorías lingüísticas. La hipótesis inicial hace foco en un aprendizaje de tipo procedural para el establecimiento de relaciones gramaticales. En una reformulación posterior, el autor considera que el origen del déficit radica en una alteración en el cómputo de concordancia, en el que las características gramaticales de las formas individuales, esto es, los rasgos no interpretables relevantes para los cálculos gramaticales, pueden quedar subespecificados en el TDL y esto se evidencia en errores de sustitución, por ejemplo del rasgo de género, que producen estos niños (Clahsen 2008). Por su parte, en Moscati et al. (2020), se propone la *Hipótesis del cómputo frágil de la concordancia (Fragile Computation of Agreement Hypothesis)* para explicar el patrón encontrado en diferentes tipos de concordancia en niños con TDL hablantes de italiano. Por un lado, plantean que los niños con TDL utilizan las mismas operaciones gramaticales que sus pares con desarrollo típico, pero que la dificultad aumenta en función de la complejidad de la

configuración de la concordancia. Así, estipulan diferentes configuraciones y operaciones con complejidad creciente para los distintos tipos de concordancia. Por ejemplo, la concordancia entre el determinante y el nombre sería más simple y de adquisición más temprana que la concordancia entre el sujeto y el verbo, ya que esta última implica también la operación sintáctica de movimiento (Chomsky 1981). Según esta hipótesis, el movimiento ocupa un rol relevante y es marca de complejidad. Los niños con TDL pueden presentar retraso en la adquisición de las diferentes configuraciones, —Sujeto-Verbo, Determinante-Nombre, etc.— (Rice & Wexler 1996), lo que genera problemas también con la concordancia de género y número entre el determinante y el sustantivo o entre el sustantivo y el adjetivo.

Por otro lado, dentro de la perspectiva de procesamiento o cognitiva para explicar los déficits en la concordancia de género y número en niños con TDL, se destacan las explicaciones que hacen referencia a los déficits de memoria fonológica a corto plazo (Gathercole & Baddeley 1990; Montgomery 2000) y que ponen el foco justamente en una explicación del déficit en el TDL como una limitación en la capacidad de memoria verbal o fonológica a corto plazo que impide el sostenimiento de información relevante para realizar operaciones gramaticales, entre ellas, la de los diferentes tipos de concordancia.

Los estudios sobre el género y la concordancia en el ámbito nominal en español siguen siendo escasos y la evidencia es contradictoria. Mientras algunos autores sugieren que los niños con TDL tienen conservada la flexión de género (Anderson & Souto 2005; Bosch & Serra 1997), otros sostienen que en el TDL se evidencian déficits severos en la concordancia de género durante la producción del lenguaje (Bedore & Leonard 2001; Jackson-Maldonado & Maldonado 2017; Restrepo & Gutierrez-Clellen 2001). Algunos estudios, por su parte, se centran en explorar la sensibilidad de los niños con TDL a las claves de género (Anderson & Lockowitz 2009; Perona Jara 2015).

En este trabajo nos enfocaremos en las dificultades en la producción de los rasgos de género y número en niños con TDL e intentaremos aportar evidencia a la discusión sobre la naturaleza del déficit. Por ello también se ha incorporado, complementariamente, la evaluación de diferentes tipos de memoria.

## 4. Método

### 4.1. Participantes

Participaron del estudio 24 niños hablantes monolingües de español: 13 niños con TDL ( $M = 6.8$  años) y un grupo control de 11 niños con desarrollo típico (DT) ( $M = 5.8$ ). Para ser incluidos dentro de la muestra los niños de ambos grupos debieron obtener un puntaje de coeficiente intelectual (CI) no menor a 75 en la prueba de Matrices del *Test Breve de Inteligencia de Kaufman* (K-BIT) (Cordero & Calonge 2009). Además, los niños pertenecientes al grupo DT debieron alcanzar un mínimo de 80 puntos en la *Puntuación Principal del Lenguaje* del CELF-V (Wiig et al. 2018), mientras que los niños del grupo TDL debieron puntuar por debajo de esta línea de corte (1.3 desvíos por debajo de la media). Todos los niños residían en la Ciudad o Provincia de Buenos Aires, Argentina. Los niños con TDL fueron diagnosticados en el servicio de fonoaudiología del Sanatorio Güemes (Buenos Aires, Argentina) donde, además de las medidas recién mencionadas, se implementaron otras baterías y criterios clínicos para su evaluación. En este mismo servicio los niños recibían terapia y rehabilitación del lenguaje una vez por semana. Los padres o responsables legales de todos los niños firmaron un consentimiento informado para autorizar a sus hijos a participar de la investigación.

Tabla 1. Datos descriptivos de los participantes por grupo

	<b>Grupo DT n = 11</b>	<b>Grupo TDL n = 13</b>
Edad	5.8 ± 0.76	6.8 ± 0.75
Sexo (M/F)	6/5	8/5
CELF - V	97.7 ± 12.0	71.2 ± 13.4
Matrices (K-BIT)	98.8 ± 13.3	100 ± 12.3

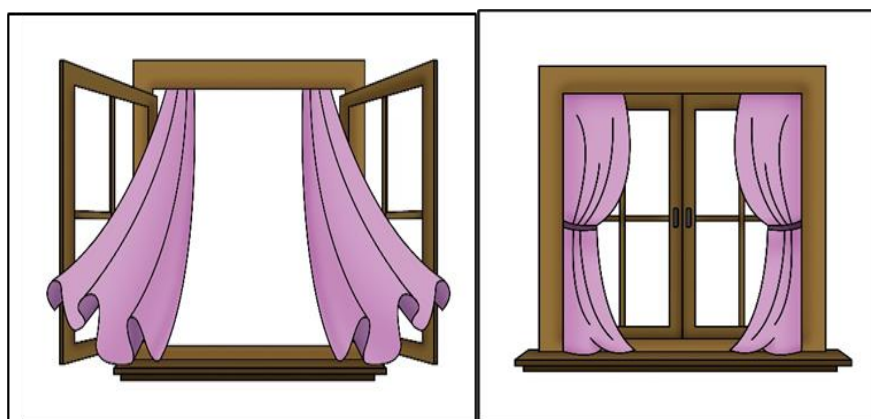
#### 4.2. Procedimiento

##### 4.2.1. Tarea de elicitación o producción inducida

La prueba se presenta como un “juego de contrarios”: se le muestran al niño imágenes con distintos objetos con alguna característica saliente y se le advierte que él deberá producir la característica contraria al observar la siguiente imagen. En primer lugar, se presenta la imagen correspondiente a uno de los estímulos, el investigador nombra el objeto y la característica en voz alta: “Mirá, acá hay una ventana abierta”. Luego, se muestra la imagen que corresponde al ítem blanco, que contiene el mismo objeto, pero con una característica contrastiva y se le pregunta al niño: “¿Y acá qué hay?”. Se espera que el niño responda: “Una ventana cerrada”.

La prueba inicia con un ítem de ejemplo y dos de práctica, luego se presentan todos los ítems experimentales con las distintas condiciones en orden aleatorizado. En cuanto al contexto en el que se llevó a cabo la recolección de datos, los niños del grupo control fueron evaluados en el ámbito escolar, mientras que los que formaban parte del grupo TDL fueron evaluados en el centro de salud. La tarea se llevó a cabo en una sola sesión.

Figura 1. Ejemplo de uno de los estímulos descrito en el apartado de Procedimiento



##### 4.2.2. Prueba de repetición de pseudopalabras (Aguado-Alonso 2006)

Esta prueba evalúa la capacidad del almacén fonológico de la memoria de trabajo mediante la repetición de pseudopalabras de distinta longitud. La prueba se introduce con la siguiente frase: “Ahora voy a leer una serie de palabras inventadas y vos las tenés que repetir”. A continuación, se presentan algunos ejemplos para comprobar que el niño entendió la consigna. Luego, el investigador lee las pseudopalabras de a una a la vez, comenzando por las de menor longitud. El niño debe repetir la pseudopalabra que acaba de escuchar e inmediatamente se pasa al siguiente ítem.

#### 4.2.3. Span de dígitos directo (WISC-V) (Wechsler 2015)

Esta prueba mide la repetición auditiva y la capacidad de sostenimiento temporal en la memoria a corto plazo mediante la repetición de dígitos de distinta longitud. La prueba se presenta de la siguiente manera: “Ahora voy a decir una serie de números y vos los tenés que repetir igual que como los dije yo”. Luego, se realizan algunos ejemplos para observar si el niño comprendió la consigna. Finalmente, el investigador lee los distintos ítems en voz alta de a uno a la vez, comenzando por los de menor longitud. El niño debe repetir los dígitos que acaba de escuchar e inmediatamente se pasa al siguiente. La prueba se suspende si el niño evaluado repite de manera incorrecta los dos intentos de un mismo ítem.

#### 4.2.4. Span de dígitos inverso (WISC-V) (Wechsler 2015)

En esta prueba, el niño debe repetir secuencias de dígitos en el orden inverso al que fueron presentados. Esta tarea evalúa el componente ejecutivo de la memoria de trabajo, involucrado en la transformación de la información almacenada temporalmente y en la manipulación activa de las representaciones mentales (Flanagan & Kaufman 2009; Flanagan et al. 2013). La prueba se introduce con esta frase: “Ahora voy a decir una serie de números y vos los tenés que repetir al revés de como los dije yo. Los tenés que dar vuelta”. Luego, se presentan algunos ejemplos de práctica para comprobar que el niño entendió la consigna. A continuación, el investigador lee los distintos ítems en voz alta de a uno a la vez, comenzando por los de menor longitud. El niño debe repetir los dígitos que acaba de escuchar invirtiendo su orden e inmediatamente se pasa al siguiente. La prueba se suspende si el niño evaluado repite de manera incorrecta los dos intentos de un mismo ítem.

### 4.3. Materiales

#### 4.3.1. Tarea de elicitación o producción inducida

La prueba consta de 19 estímulos, 16 ítems blanco<sup>3</sup>, un ítem de ejemplo y 2 de práctica. Los ítems están compuestos por un determinante, un sustantivo y un adjetivo que concuerdan en género y número y se encuentran divididos en cuatro condiciones: (1) masculino singular, (2) femenino singular, (3) masculino plural y (4) femenino plural. Cada estímulo contiene un objeto con alguna característica saliente (ej.: *una bolsa negra*), mientras que el blanco que los niños deben producir incluye el mismo objeto con la característica contraria (ej.: *una bolsa blanca*). Todos los sustantivos que forman parte de la prueba son de género inherente y tanto sustantivos como adjetivos poseen las terminaciones más comunes en español (-o para los masculinos y -a para los femeninos). En los sustantivos, los morfemas de género funcionan como cierre de

---

<sup>3</sup> La tarea reportada en este estudio es parte de un estudio más amplio en el que se evalúan otros aspectos del lenguaje en el TDL como, por ejemplo, la concordancia entre el sujeto y el verbo, la producción de clíticos de objeto, entre otros. Por este motivo, se limitó la cantidad de ítems por condición experimental. Además, esta decisión respondió a la necesidad de administrar el protocolo completo — el CELF V, la prueba de inteligencia no verbal del K-BIT, las tareas de memoria y las de producción inducida— en dos sesiones como máximo, ya que era el tiempo acordado con el centro de salud y la escuela. Sería deseable que futuros estudios pudieran contar con un número mayor de ítems por condición, lo que permitiría estimar de manera más precisa la variabilidad asociada a los estímulos y, en consecuencia, aumentar la robustez y la generalización de los efectos observados. Un mayor número de estímulos contribuiría también a la posibilidad de incluir pendientes aleatorias en los modelos mixtos, en línea con las recomendaciones metodológicas recientes (Barr et al. 2013; Kumle et al. 2021), y a mejorar la potencia estadística para detectar diferencias sutiles entre condiciones.

palabra, mientras que en el caso de los adjetivos el género es de naturaleza flexiva. Para la formación del plural de los sustantivos y los adjetivos se añade el morfo *-s*. Cada condición contiene dos sustantivos bisilábicos y dos sustantivos de tres sílabas. Por su parte, los adjetivos también poseen las terminaciones más comunes en español y, por cada condición, existe un adjetivo trisilábico y tres de dos sílabas. Además, tanto nombres como adjetivos poseen una frecuencia media —48.117.479 frecuencia por millones de palabras en el repositorio *EsPal* (Duchon et al. 2013)—.

*Tabla 2. Estímulos por condición*

<b>masculino singular (MS)</b>	<b>femenino singular (FS)</b>	<b>masculino plural (MP)</b>	<b>femenino plural (FP)</b>
plato sucio	ventana cerrada	sombreros blancos	ramas cortas
vestido largo	bolsa negra	vasos vacíos	tazas limpias
regalo rojo	camisa mojada	libros abiertos	carteras amarillas
auto nuevo	mesa llena	zapatos secos	remeras viejas

#### 4.3.2. Prueba de repetición de pseudopalabras (Aguado-Alonso 2006)

Lista de 40 pseudopalabras compuestas por sílabas frecuentes en español. Estas se dividen en cuatro condiciones según su longitud: 10 pseudopalabras de dos sílabas, 10 de tres sílabas, 10 de cuatro sílabas y 10 de cinco sílabas.

#### 4.3.3. Span de dígitos directo (WISC-V) (Wechsler 2015)

La prueba contiene 9 ítems de distinta longitud (desde 2 dígitos hasta 10). Por cada ítem se incluyen dos intentos distintos.

#### 4.3.4. Span de dígitos inverso (WISC-V) (Wechsler 2015)

La prueba contiene 9 ítems de distinta longitud (desde 2 dígitos hasta 8). Por cada ítem se incluyen dos intentos distintos.

### 4.4. Puntajes

#### 4.4.1. Tarea de producción inducida

Se consideran respuestas correctas aquellas en las que el niño produce el sustantivo junto con el adjetivo concordados (*una ventana cerrada*) o con elipsis nominal (*una cerrada*)<sup>4</sup>. En ambos casos, se otorga 1 punto. En cambio, si no se produce la concordancia, se otorgan 0 puntos. Además, la producción u omisión del determinante

<sup>4</sup> Las respuestas con elipsis nominal se consideraron válidas porque, al aparecer los morfemas de género y número correctos en el adjetivo, se puede inferir que la operación de concordancia se realizó adecuadamente. Además, las características de la prueba favorecen este tipo de elipsis, dado que el sustantivo es mencionado por la investigadora en el enunciado inmediatamente anterior a la pregunta que introduce la elicitación (*Mirá, acá hay una ventana abierta. ¿Y acá qué hay?*). Por otra parte, el objeto no mencionado está presente en el contexto extralingüístico, es decir, en la imagen que los niños están observando.

no es tenida en cuenta ya que ambas posibilidades son válidas en español con este tipo de sintagmas en plural<sup>5</sup>.

#### 4.4.2. Prueba de repetición de pseudopalabras (Aguado-Alonso 2006)

Se otorga 1 punto por cada pseudopalabra repetida de manera correcta. Por el contrario, si hay algún error o el niño se niega a repetirla, se otorgan 0 puntos.

#### 4.4.3. Span de dígitos directo e inverso (WISC-V) (Wechsler 2015)

Se otorga 1 punto por cada dígito repetido correctamente. El span se obtiene a partir del número de dígitos recordados en el último intento en el que el evaluado obtuvo 1 punto.

#### 4.5. Análisis de los datos

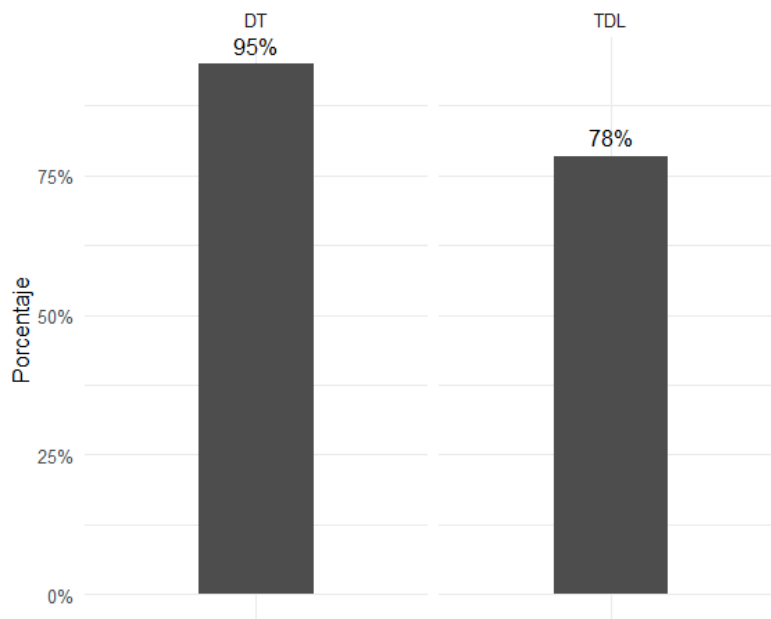
Los datos fueron analizados con el software estadístico R (v. 4.2.2) (Bates et al. 2015; Kassambara 2023; Lüdecke et al. 2024; Wickham et al. 2019; R Core Team 2022). Se estimó un modelo lineal mixto generalizado con la producción target o no del sintagma nominal como variable dependiente, el Grupo (DT vs. TDL), la Categoría, es decir, los rasgos de género (masculino vs. femenino) y número (singular vs. plural) y su interacción como predictores fijos e interceptas aleatorias para participantes e ítems.

### 5. Resultados

#### 5.1. Rendimiento general en la tarea de elicitación o producción inducida

Al observar el rendimiento general en la prueba, puede notarse que la mayoría de las respuestas son correctas en ambos grupos, aunque en el grupo TDL el porcentaje de acierto es menor que en el grupo control de niños con DT (ver Figura 2).

Figura 2. Porcentaje de aciertos por grupo en la tarea de producción inducida



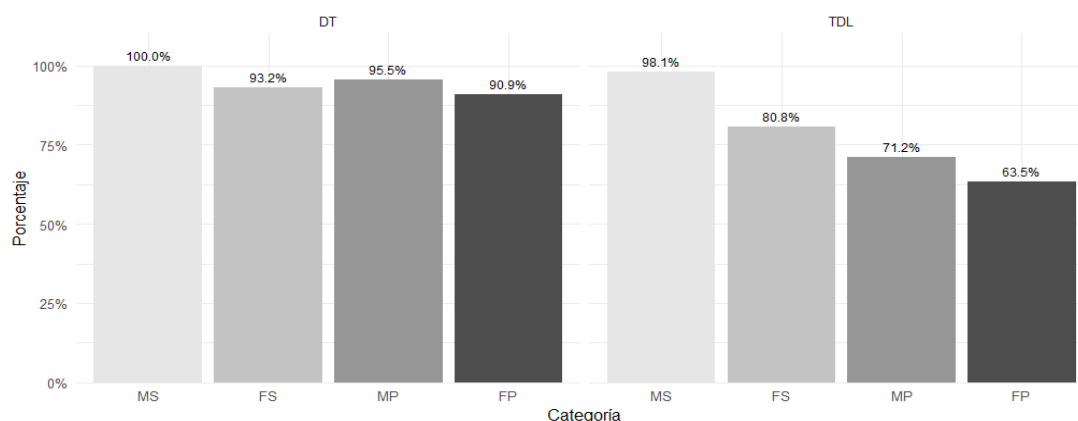
Se realizó un test de Mann-Whitney (unilateral) para observar si existen diferencias significativas entre la cantidad de aciertos que obtienen los niños del grupo DT y

<sup>5</sup> Tanto *Acá hay unas carteras rojas* como *Acá hay carteras rojas* son gramaticales en español.

aquellos que obtienen los del grupo TDL (se optó por esta variante no paramétrica ya que los datos no cumplen con el supuesto de normalidad). Como resultado se halló una diferencia significativa entre los grupos,  $U = 55$ ,  $p = .002$ ,  $r = .60$ . La mediana de aciertos en el grupo DT ( $Mdn = 15$ ,  $RIC = [15, 16]$ ) es mayor que la del grupo TDL ( $Mdn = 14$ ,  $RIC = [10, 15]$ ) y el tamaño del efecto del grupo sobre la cantidad de aciertos se considera grande.

A su vez, cuando se introduce la variable Categoría, es decir, género y número, es posible advertir que existe un patrón de dificultad creciente en el grupo TDL (masculino singular > femenino singular > masculino plural > femenino plural) y que los rendimientos más bajos se encuentran en las formas plurales (ver Figura 3).

Figura 3. Porcentaje de aciertos en la tarea de producción inducida según condición por grupo



Nota: las siglas corresponden a las siguientes categorías: masculino singular (MS), femenino singular (FS), masculino plural (MP) y femenino plural (FP)

Para evaluar si esta tendencia descriptiva se sostiene a nivel inferencial, se realizó una prueba de Kruskal-Wallis para cada uno de los grupos con la cantidad de aciertos como variable dependiente y la Categoría como variable independiente. Esta solo resultó significativa para el grupo TDL,  $H(3) = 12.6$ ,  $p = .006$ ,  $\eta^2 = .20$ . Se realizaron comparaciones *post-hoc* con el test de Dunn (1964), utilizando la corrección de Šidák para comparaciones múltiples. Se halló una diferencia significativa entre el femenino plural y el masculino singular con un tamaño del efecto mediano a grande,  $Z = -3.29$ ,  $p_{adj} = .006$ ,  $r = .45$ . También resultó estadísticamente significativa la comparación entre el masculino plural y el masculino singular con un tamaño del efecto mediano,  $Z = -2.76$ ,  $p_{adj} = .034$ ,  $r = .38$ . Las demás comparaciones no alcanzaron significación estadística.

Además, se llevó a cabo un análisis de los tipos de errores que producen los niños. El tipo de error que se observó con más frecuencia es el de las sustituciones de rasgos en las que el nombre, el adjetivo, o ambos, aparecen con marcas de género y/o número que no son las correctas (65% del total de errores). Este tipo de error lo producen casi en su totalidad los niños del grupo TDL. En el ejemplo (1) se observa una sustitución de género, mientras que en los ejemplos (2) y (3) se evidencia una sustitución de número. En algunos casos, tanto adjetivo como sustantivo se producen con rasgos incorrectos, como puede observarse en (2).

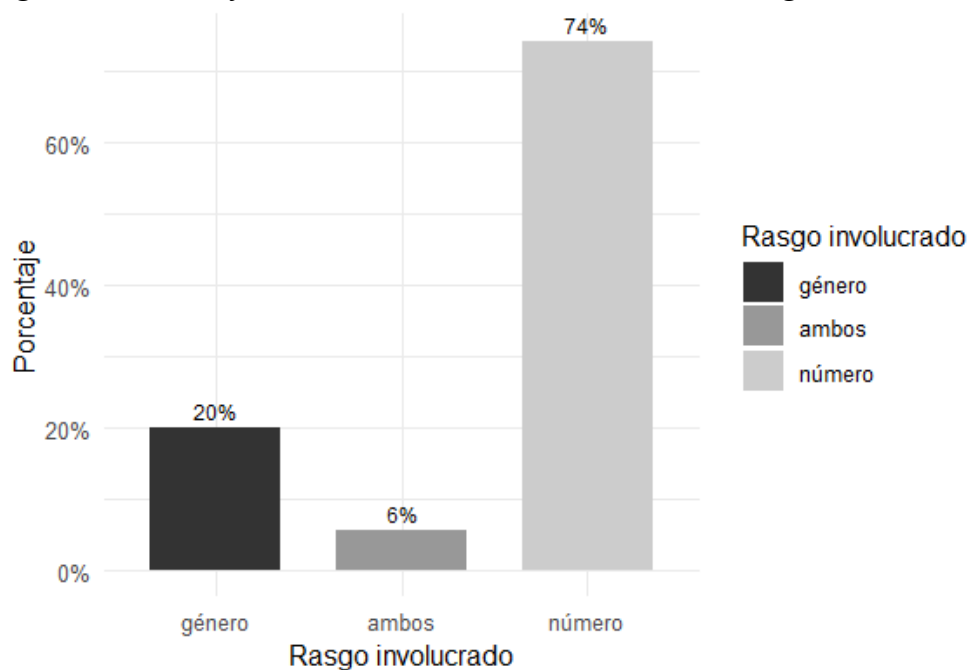
- (1) una bolsa negro (5;6)<sup>6</sup> (Target: *una bolsa negra*)
- (2) sombrero blanco (7;4) (Target: *sombreros blancos*)
- (3) rama pequeñas (6;6) (Target: *ramas cortas o pequeñas*)

A partir de estos ejemplos puede notarse asimismo que, cuando la sustitución ocurre en singular, es común que el nombre tenga la marca correcta y haya un problema de concordancia con el adjetivo —véase (1)—, mientras que en el plural, en general, es incorrecta también la inserción del rasgo de número en el nombre como sucede en (2). Sin embargo, se hallaron también algunas producciones en las que solo una de las formas posee marcas incorrectas, como en el caso de (3).

Por otra parte, en menor cantidad (35%), encontramos otros tipos de producciones distintas al target que subsumimos bajo la categoría “otro”. Aquí se incluyen fundamentalmente casos en los que el niño produce un adjetivo distinto al target que no posee marcas de género (i.e., *grande*) o en los que reemplaza el adjetivo por una paráfrasis (i.e., *mesa sin cosas*, en lugar de *mesa vacía*)<sup>7</sup>.

Al analizar exclusivamente las sustituciones de rasgos, se observa que estas involucran mayormente la categoría de número y son escasas aquellas en las que existe más de un rasgo implicado (ver Figura 4).

Figura 4. Porcentajes de sustituciones en relación con los rasgos involucrados



Con el fin de evaluar si los tipos de sustitución que observamos se distribuyen uniformemente, se realizó un test exacto multinomial. Los resultados mostraron que las frecuencias observadas no presentan una distribución uniforme, es decir, no muestran la misma probabilidad de ocurrencia,  $\chi^2(2) = 27.49, p < .001$ .

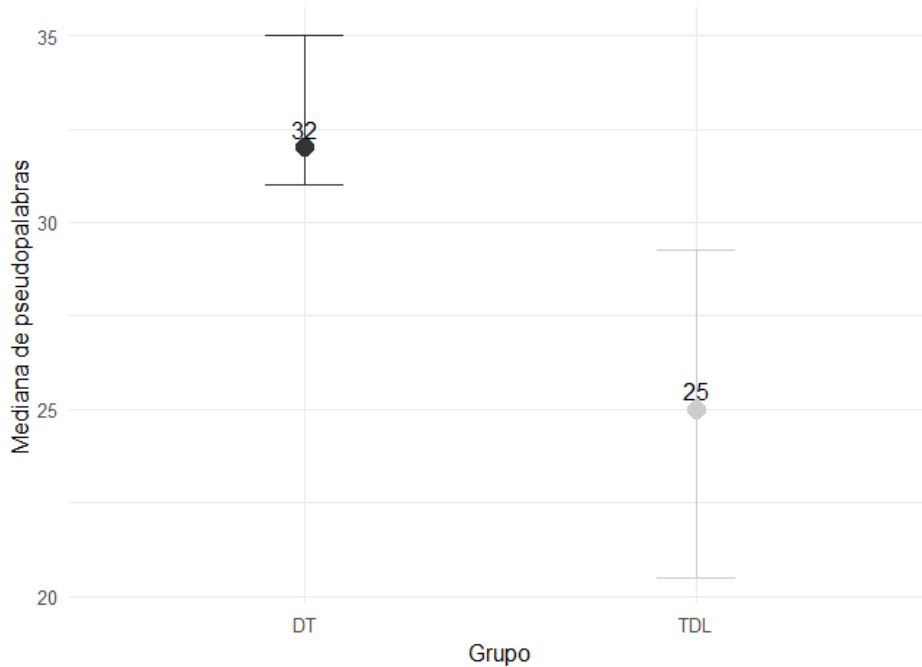
<sup>6</sup> Entre paréntesis se presentan las edades de los niños en años y meses. Esta frase fue producida por un niño de 5 años y 6 meses.

<sup>7</sup> Ambos casos fueron catalogados como respuestas incorrectas porque consideramos que podrían ser estrategias para evitar la concordancia.

### 5.2. Resultados de las medidas de memoria

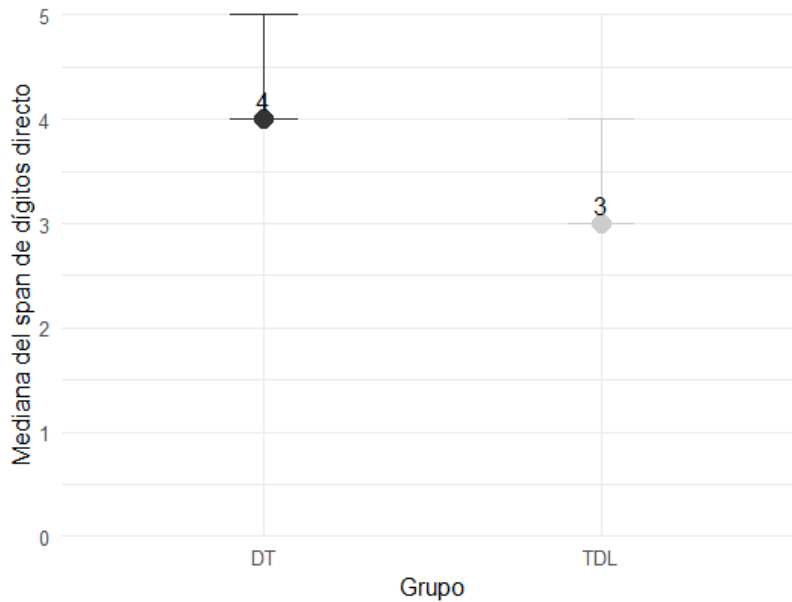
Con el fin de comparar el rendimiento de los grupos en la prueba de repetición de pseudopalabras, se realizó un test de Mann-Whitney unilateral. Se optó por esta opción no paramétrica debido a la falta de normalidad de los datos. Como resultado, se encontró una diferencia significativa entre los grupos con un tamaño del efecto grande,  $U = 45$ ,  $p = .002$ ,  $r = .58$ . Por lo tanto, la mediana del grupo DT ( $Mdn = 32$ ,  $RIC = [31, 35]$ ) en relación a la cantidad de pseudopalabras repetidas es significativamente mayor que la que presenta el grupo TDL ( $Mdn = 25$ ,  $RIC = [20.5, 29.2]$ ).

Figura 5. Mediana de pseudopalabras repetidas por grupo: DT vs. TDL



En cuanto al span de dígitos directo, también se observaron diferencias significativas en favor del grupo DT con un efecto grande,  $U = 43$ ,  $p = .003$ ,  $r = .60$ . Así, la mediana de dígitos recordados en orden directo para los niños con DT fue 4 ( $Mdn = 4$ ,  $RIC = [4, 5]$ ), mientras que en el grupo TDL fue 3 ( $Mdn = 3$ ,  $RIC = [3, 4]$ ).

Figura 6. Mediana del span de dígitos directo por grupo: DT vs. TDL



Por último, no se observaron diferencias significativas entre los grupos en el span de dígitos inverso ( $U = 61.5$ ,  $p = .638$ ), siendo 2 la mediana para ambos grupos.

### 5.3. Resultados del modelo de regresión

Se ajustó un modelo lineal mixto generalizado en el que la producción target o no del sintagma nominal funciona como variable dependiente. El modelo nulo incluía únicamente interceptas aleatorias por sujeto e ítem. La adición de los efectos fijos —Grupo, Género y Número y la interacción entre estos últimos— mejoró significativamente el ajuste del modelo,  $\chi^2(2) = 22.66$ ,  $p < .001$ . El modelo que introducía solo factores aleatorios tuvo un AIC más alto y un BIC más bajo que el modelo con factores fijos,  $AIC_{aleatorio} = 257.81$ ,  $AIC_{fijo} = 243.19$ ,  $BIC_{aleatorio} = 269.66$ ,  $BIC_{fijo} = 270.84$ . Los resultados del modelo completo muestran que existe un efecto del grupo,  $OR = 8.98$ , 95% CI [2.37 – 34.07],  $p < .01$ . Es decir, es nueve veces más probable que los niños TDL produzcan un error en la concordancia nominal en comparación con los niños con desarrollo típico. A su vez, se halló que el género femenino es un predictor de los errores,  $OR = 18.86$ , 95% CI [1.14 – 312.70],  $p < .05$ ., como así también el número plural,  $OR = 44.46$ , 95% CI [2.70 – 731.68],  $p < .01$  y es este el predictor que presenta mayor tamaño del efecto. Por el contrario, la interacción entre género y número no resultó significativa,  $OR = 0.10$ , 95% CI [0.00 – 2.97],  $p = 0.186$ , lo que indica que no hay evidencia de un efecto combinado distinto de lo esperado por los efectos individuales. En consecuencia, los efectos principales anteriormente mencionados pueden interpretarse como efectos promedio marginales. En cuanto a los factores aleatorios, la varianza asociada al efecto aleatorio de sujeto fue  $\tau^2 = 1.31$  y la de ítem  $\tau^2 = 1.36$  (ver Figura 7 y Tabla 3).

Figura 7. Probabilidades estimadas de producciones distintas al target según el modelo de regresión

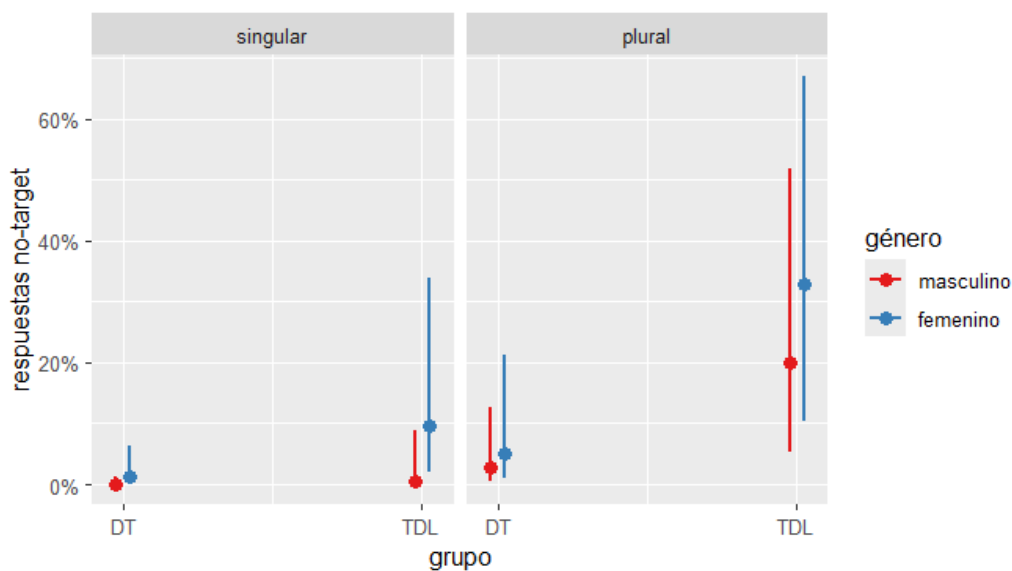


Tabla 3. Resultados del modelo de regresión

Producciones no-target			
Predictores	Odds Ratios	CI	p
(Intercepto)	0.00	0.00 – 0.01	<0.001
grupo [TDL]	8.98	2.37 – 34.07	0.001
género [femenino]	18.86	1.14 – 312.50	0.040
número [plural]	44.46	2.70 – 731.21	0.008
género [femenino] × número [plural]	0.10	0.00 – 2.97	0.186
<b>Efectos aleatorios</b>			
$\sigma^2$	3.29		
$\tau_{00}$ id	1.31		
$\tau_{00}$ item	1.36		
ICC	0.45		
N <sub>id</sub>	24		
N <sub>item</sub>	16		
Observaciones	384		
R <sup>2</sup> marginal / R <sup>2</sup> condicional	0.409 / 0.674		

## 6. Discusión y conclusiones

En este trabajo se llevó a cabo una tarea de elicitación oral inducida para estudiar la producción de las categorías de género y número y la concordancia nominal en niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje. En la prueba, los participantes debían producir sintagmas formados por un nombre y un adjetivo concordados a partir de la observación de imágenes que representaban objetos con alguna característica saliente (el color, la forma, etc.). Todos los sustantivos incluidos en la prueba tenían género inherente o arbitrario y tanto sustantivos como adjetivos poseían los morfemas de género y número más frecuentes en español: *-o* para el masculino, *-a* para el femenino y *-s* para el plural. A partir de los resultados de esta tarea se desprenden distintas observaciones.

En primer lugar, se observó que la concordancia nominal representa una dificultad particular para los niños con TDL en comparación con sus pares con desarrollo típico. Los niños con TDL tienen una probabilidad nueve veces mayor de cometer errores al producir este tipo de sintagmas.

En segundo lugar, los hallazgos indican que el hecho de que se produzca un acierto o error depende de las marcas de género y número del sintagma. En los resultados descriptivos se evidencia un patrón de dificultad creciente en el grupo TDL, con la mayoría de los errores concentrados en las formas plurales (masculino singular > femenino singular > masculino plural > femenino plural). El tamaño del efecto más grande se encontró entre el masculino singular y el femenino plural, es decir, los extremos de la escala antes descrita. De manera convergente, los resultados del modelo señalan que el género femenino y el número plural son predictores significativos de error en la producción de sintagmas nominales.

Al analizar las categorías por separado, se observó que género y número se procesan de manera diferente. Por un lado, la interacción entre género y número no resultó significativa, lo que obliga a interpretarlos como efectos independientes. Además, si bien ambos mostraron efectos significativos en la regresión, fue el número plural el que alcanzó el mayor tamaño del efecto. Asimismo, las sustituciones de rasgos se concentran principalmente en la categoría de número.

Por último, se administraron pruebas adicionales de repetición de pseudopalabras y de dígitos en orden directo e inverso para evaluar el funcionamiento de la memoria a corto plazo y de trabajo. Se encontraron diferencias significativas entre los grupos en la repetición de pseudopalabras y en el span de dígitos directo, en detrimento del grupo TDL, lo que evidencia dificultades en la memoria a corto plazo verbal, particularmente en la capacidad de almacenamiento del bucle fonológico. En cambio, no se observaron diferencias en la repetición de dígitos inversos<sup>8</sup>.

Si bien las dificultades con el género gramatical y la concordancia nominal de género y número en el TDL han sido investigadas en distintas lenguas, los estudios en español reportan evidencia mixta. Mientras algunos autores sostienen que la flexión de género se encuentra conservada (Anderson & Souto 2005; Bosch & Serra 1997), otros encontraron dificultades evidentes en la producción de la concordancia de género (Bedore & Leonard 2001; Jackson-Maldonado & Maldonado 2017; Restrepo & Gutierrez-Clellen 2001). Los hallazgos encontrados en nuestro estudio indican que el

---

<sup>8</sup> Cabe señalar que este resultado podría indicar que los niños con TDL no presentan déficits en el componente ejecutivo de la memoria de trabajo o, alternativamente, que la tarea no resulta adecuada —por incomprensión de la consigna, exceso de dificultad, etc.—, dado que ambos grupos obtuvieron rendimientos por debajo de lo esperado para su edad (recuerdan, en promedio, solo 2 dígitos en orden inverso).

cómputo de la concordancia nominal resulta problemático para los niños con TDL en español. Este dato podría explicarse a partir de distintas teorías representacionales que postulan dificultades específicas en este dominio. Según la *Hipótesis del déficit de la concordancia* (Clahsen 2008, 1989), existiría una subespecificación del rasgo no interpretable de género, lo que explicaría las sustituciones de formas observadas (cfr. apartado 5.1.). Cabe señalar que esta teoría no logra dar cuenta de las sustituciones de número —las más frecuentes—, dado que el número es un rasgo interpretable que no debería generar fallas en el procesamiento de la concordancia. Por su parte, la *Hipótesis del cómputo frágil de la concordancia* (Moscati et al. 2020) sostiene que la concordancia entre determinante y nombre —que aquí podemos extrapolar a nombre y adjetivo a partir del diseño de nuestra tarea— es la más simple y se adquiere más rápidamente, ya que no requiere la operación de movimiento, como ocurre en otras configuraciones estructurales, por ejemplo, en la concordancia entre sujeto y verbo. Esto podría explicar por qué, en la tarea de producción inducida, se observa un mayor porcentaje de aciertos en ambos grupos (95 % DT vs. 78 % TDL), dado que se trata de una tarea y cómputo relativamente “simple”.

En cuanto a la naturaleza de las categorías de género y número, nuestros resultados van en línea con aquellas teorías que proponen que dichas categorías tienen un estatuto diferente. A pesar de que, como se describió anteriormente, el género presenta problemas, las dificultades con el rasgo de número son aún más prominentes. La regresión mostró que género y número constituyen efectos autónomos y que, al considerarlos de manera independiente, cada rasgo exhibe distintos tamaños del efecto en la predicción de errores. Así, si se asume que ambas categorías están presentes en la sintaxis, se descartan los modelos de “rasgos agrupados” (Ritter 1993; Carstens 2000, 2003), en los que el género se ubica bajo la proyección de SNúm, ya que no permiten explicar los rendimientos diferenciales observados. Es decir, dentro de un modelo sintactista, nuestros hallazgos resultan más compatibles con los enfoques de “rasgos separados” en los que existen dos proyecciones independientes —SNúm y SGén— (Picallo 1991; Fuchs et al. 2015)<sup>9</sup>.

Por otra parte, si se adopta una caracterización morfológica del género, como la planteada en el marco de la Morfología Distribuida (Halle & Marantz 1993; Embick & Halle 2012), la diferenciación entre ambas categorías también se sostiene: el número se concibe como un rasgo interpretable con estatuto sintáctico, mientras que el género se insertaría en la Estructura Morfológica en el núcleo categorizador *n* (Saab 2008) o, alternativamente, su especificación tendría lugar de manera post-sintáctica (Estomba 2017). Desde esta perspectiva, el distinto comportamiento de género y número en la concordancia podría explicarse como consecuencia de la existencia de dominios diferenciados para el copiado de rasgos. Así, puede suponerse que los rasgos más cercanos a la raíz —esto es, la capa léxica del SD— se copian primero, mientras que aquellos situados en proyecciones más altas (como SNúm) se copian después, con menor cantidad de recursos disponibles en los niños con TDL.

Asimismo, si bien el diseño de la prueba de producción no permitía evaluar internamente aspectos de la memoria, los datos de las pruebas complementarias (repetición de pseudopalabras y de dígitos en orden directo) muestran dificultades en la memoria a corto plazo en el grupo de niños con TDL (Montgomery 2000). Esto podría sumar evidencia a las hipótesis de procesamiento que ponen el foco en las habilidades cognitivas que permiten poner en uso el lenguaje. La limitación en la memoria

<sup>9</sup> Para datos de procesamiento en adultos neurotípicos, ver Antón-Méndez et al. (2002) y Sánchez et al. (2018).

impediría a los niños con TDL sostener información precisa para establecer operaciones de concordancia, en este caso, la concordancia nominal entre el sustantivo y el adjetivo.

En síntesis, los resultados de esta investigación, aún con las limitaciones relacionadas con la cantidad de participantes, permitieron evidenciar que los niños con TDL presentan dificultades en el dominio de la concordancia nominal, fundamentalmente con el rasgo de número. Esta categoría podría funcionar como predictor del trastorno en español. A su vez, la relativa conservación del rasgo de género parece indicar que los rasgos de género y número se procesan de manera independiente durante la adquisición del lenguaje y en el TDL. En relación con la discusión acerca de la naturaleza del déficit, la concomitancia de los problemas gramaticales con el rendimiento deficitario en las pruebas de memoria a corto plazo permite aportar evidencia a las diferentes teorías y afirmar que el TDL es un trastorno integral y complejo.

Marisol de los Ríos  
Instituto del Desarrollo Humano  
Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)  
J.M. Gutiérrez ,1150, 1613, Los Polvorines, Buenos Aires, Argentina  
[delosriosms@gmail.com](mailto:delosriosms@gmail.com)  
ORCID: 0000-0002-8176-9553

María Elina Sánchez  
Instituto de Lingüística  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires (UBA)  
25 de Mayo, 217, piso 1, C1002ABE, Capital Federal, Argentina  
[mesanchez@filo.uba.ar](mailto:mesanchez@filo.uba.ar)  
ORCID: 0000-0001-6159-8366

Lucía Brandani  
Instituto del Desarrollo Humano  
Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)  
J.M. Gutiérrez ,1150, 1613, Los Polvorines, Buenos Aires, Argentina  
[lbrandani@campus.ungs.edu.ar](mailto:lbrandani@campus.ungs.edu.ar)  
ORCID: 0000-0001-9207-7846

## Referencias

- Abney, S. P. (1987). *The English Noun Phrase in Its Sentential Aspect*. Tesis doctoral, Massachusetts Institute of Technology.  
<https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/14638>
- Acosta Rodríguez, V. M., Ramírez Santana, G. M., Delgado Cruz, A., & Del Valle Hernández, Y. N. (2022). Trastorno Específico del Lenguaje y Trastorno del Espectro Autista: similitudes y diferencias en el discurso narrativo. *Revista de Investigación en Logopedia*, 12(1), e76069–e76069.  
<https://doi.org/10.5209/rlog.76069>
- Aguado Alonso, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje: retraso de lenguaje y disfasia*. Ediciones Aljibe.
- Aguado Alonso, G., Coloma, C. J., Martínez, A. B., Mendoza, E., Montes, A., Navarro, R., & Serra, M. (2015). Documento de consenso elaborado por el comité de

- expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(4), 147–149. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.06.004>
- Aguado Alonso, G. (2006). *Contribuciones al diagnóstico del trastorno específico del lenguaje por medio de la repetición de pseudopalabras*. <https://hdl.handle.net/10171/19266>
- Aguirre, M. (1995). *La adquisición de las categorías gramaticales en español*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/11942>
- Ahufinger, N., Ferinu, L., Andreu, L., & Sanz-Torrent, M. (2020). La memòria implícita i el trastorn del desenvolupament de llenguatge. *Llengua, societat i comunicació*, 18, 6–19. <https://doi.org/10.1344/LSC-2020.18.2>
- Ambadiang, T. (1993). *La morfología flexiva*. Taurus.
- Ambadiang, T. (1999). La flexión nominal: género y número. En I. Bosque & V. Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4843–4914). Espasa.
- Anderson, R. T., & Lockowitz, A. (2009). How do children ascribe gender to nouns? A study of Spanish-speaking children with and without specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 23(7), 489–506. <https://doi.org/10.1080/02699200902844818>
- Anderson, R. T., & Souto, S. M. (2005). The use of articles by monolingual Puerto Rican Spanish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26(4), 621–647. <https://doi.org/10.1017/S0142716405050332>
- Andreu, L., Ahufinger, N., Ferinu, L., Pacheco, F., Colomé, R., & Sanz Torrent, M. (2019). Real-time comprehension of sentences in children with SLI: Evidence from eye movements. En E. Aguilar-Mediavilla et al. (Eds.), *Atypical language development in Romance languages*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/z.223.09and>
- Antón-Méndez, I., Nicol, J. L., & Garrett, M. F. (2002). The relation between gender and number agreement processing. *Syntax*, 5(1), 1–25. <https://doi.org/10.1111/1467-9612.00045>
- Archibald, L. M. D., & Gathercole, S. E. (2006). Short-term and working memory in specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(6), 675–693. <https://doi.org/10.1080/13682820500442602>
- Arias-Trejo, N., & Alva, E. A. (2013). Early Spanish grammatical gender bootstrapping: Learning nouns through adjectives. *Developmental Psychology*, 49(7), 1308–1314. <https://doi.org/10.1037/a0029621>
- Barr, D. J., Levy, R., Scheepers, C., & Tily, H. J. (2013). Random effects structure for confirmatory hypothesis testing: Keep it maximal. *Journal of Memory and Language*, 68(3), 255–278. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2012.11.001>
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67, 1–48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Bedore, L. M., & Leonard, L. B. (2001). Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(4), 905–924. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/072\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/072))

- Bedore, L. M., & Leonard, L. B. (2005). Verb inflections and noun phrase morphology in the spontaneous speech of Spanish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26(2), 195–225. <https://doi.org/10.1017/S0142716405050149>
- Bernstein, J. (1993). The syntactic role of word markers in null nominal constructions. *Probus*, 5(1–2), 5–38. <https://doi.org/10.1515/prbs.1993.5.1-2.5>
- Bishop, D., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & the CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Boloh, Y., & Ibernou, L. (2010). Gender attribution and gender agreement in 4- to 10-year-old French children. *Cognitive Development*, 25(1), 1–25. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2009.09.011>
- Bosch, L., & Serra, M. (1997). Grammatical morphology deficits of Spanish-speaking children with specific language impairment. *Amsterdam Series in Child Language Development*, 6(69), 33–45.
- Brandani, L. (2013). *La adquisición de las categorías funcionales en español: Un análisis desde la Morfología Distribuida*. Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1499>
- Campos, A., & Halliday, L. F. (2020). Implicancias del cambio terminológico: de “Trastorno Específico del Lenguaje” a “Trastorno del Desarrollo del Lenguaje”. *Revista Digital EOS Perú*, 8(2), 79–90.
- Carstens, V. (2000). Concord in minimalist theory. *Linguistic Inquiry*, 31(2), 319–355. <https://doi.org/10.1162/002438900554370>
- Carstens, V. (2003). Rethinking complementizer agreement: Agree with a case-checked goal. *Linguistic Inquiry*, 34(3), 393–412. <https://doi.org/10.1162/002438903322247533>
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding: The Pisa lectures*. De Gruyter Mouton.
- Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. MIT Press.
- Clahsen, H. (1989). The grammatical characterization of developmental dysphasia. *Linguistics*, 27(5), 897–920. <https://doi.org/10.1515/ling.1989.27.5.897>
- Clahsen, H. (2008). Chomskyan syntactic theory and language disorders. En M. J. Ball et al. (Eds.), *The handbook of clinical linguistics* (pp. 165–183). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444301007.ch10>
- Coloma, C. J., Araya, C., Quezada, C., Pavez, M. M., & Maggiolo, M. (2016). Grammaticality and complexity of sentences in monolingual Spanish-speaking children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 30(9), 649–662. <https://doi.org/10.3109/02699206.2016.1163420>
- Coloma, C. J. (2013). *Sintaxis compleja y discurso narrativo en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Tesis doctoral, Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/23876>
- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (1999). Classification of children with specific language impairment: Longitudinal considerations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(5), 1195–1204. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4205.1195>
- Corbett, G. G. (1991). *Gender*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139166119>

- Cordero, A., & Calonge, I. (2009). *Test breve de inteligencia de Kaufman (K-BIT)* (3.<sup>a</sup> ed.). TEA Ediciones.
- Delage, H., & Frauenfelder, U. H. (2020). Relationship between working memory and complex syntax in children with developmental language disorder. *Journal of Child Language*, 47(3), 600–632. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000722>
- Depiante, M., & Masullo, P. (2001). Género y número en la elipsis nominal: consecuencias para la hipótesis lexicalista. Ponencia presentada en el I Encuentro de Gramática Generativa, General Roca, Argentina.
- Duchon, A., Perea, M., Sebastián-Gallés, N., Martí, A., & Carreiras, M. (2013). EsPal: One-stop shopping for Spanish word properties. *Behavior Research Methods*, 45(4), 1246–1258. <https://doi.org/10.3758/s13428-013-0326-1>
- Duinmeijer, I. (2017). *Persistent grammatical difficulties in specific language impairment: Deficits in knowledge or in knowledge implementation?* Utrecht LOT.
- Ellis Weismer, S., Evans, J., & Hesketh, L. J. (1999). An examination of verbal working memory capacity in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(5), 1249–1260. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4205.1249>
- Ellis Weismer, S., Plante, E., Jones, M., & Tomblin, J. B. (2005). A functional magnetic resonance imaging investigation of verbal working memory in adolescents with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(2), 405–425. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/028\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/028))
- Embick, D. (2000). Features, syntax, and categories in the Latin perfect. *Linguistic Inquiry*, 31(2), 185–230. <https://doi.org/10.1162/002438900554343>
- Embick, D., & Halle, M. (2012). *Word formation: Aspects of the Latin conjugation in distributed morphology* (No. 3). Mouton de Gruyter.
- Embick, D., & Marantz, A. (2008). Architecture and blocking. *Linguistic Inquiry*, 39(1), 1–53. <https://doi.org/10.1162/ling.2008.39.1.1>
- Estomba, D. A. (2017). *El género sintáctico y la proyección funcional del nombre*. Tesis de maestría, Universidad Nacional del Comahue. <https://bibliotecadelenguas.uncoma.edu.ar/items/show/269>
- Flanagan, D. P., & Kaufman, A. S. (2009). *Claves para la evaluación con WISC-IV*. Editorial El Manual Moderno.
- Flanagan, D. P., Ortiz, S. O., & Alfonso, V. C. (2013). *Essentials of cross-battery assessment*. John Wiley & Sons.
- Friedmann, N., & Novogrodsky, R. (2008). Subtypes of SLI: SySLI, PhoSLI, LeSLI, and PraSLI. En A. Gavarró & M. J. Freitas (Eds.), *Language acquisition and development: Proceedings of GALA 2007* (pp. 205–217). Cambridge Scholars Publishing.
- Fuchs, Z., Polinsky, M., & Scontras, G. (2015). The differential representation of number and gender in Spanish. *The Linguistic Review*, 32(4), 703–737. <https://doi.org/10.1515/tlr-2015-0008>
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29(3), 336–360. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(90\)90004-J](https://doi.org/10.1016/0749-596X(90)90004-J)
- Gopnik, M., Dalalakis, J., Fukuda, S. E., & Kehayia, E. (1996). Genetic language impairment: Unruly grammars. En W. G. Runciman, J. M. Smith, & R. I. M. Dunbar (Eds.), *Evolution of social behaviour patterns in primates and man* (pp. 223–249). Proceedings of the British Academy.

- Grela, B., Collisson, B., & Arthur, D. (2013). Language processing in children with language impairment. En J. Guendouzi, F. Loncke, & M. J. Williams (Eds.), *The handbook of psycholinguistic and cognitive processes*. Psychology Press.
- Halle, M., & Marantz, A. (1993). Distributed morphology and the pieces of inflection. En K. Hale & S. J. Keyser (Eds.), *The view from Building 20* (pp. 111–176). MIT Press.
- Harley, H., & Noyer, R. (1999). State-of-the-article: Distributed morphology. *Glott International*, 4, 3–9.
- Harris, J. W. (1991). The exponence of gender in Spanish. *Linguistic Inquiry*, 22(1), 27–62.
- Jackson-Maldonado, D., & Maldonado, R. (2017). Grammaticality differences between Spanish-speaking children with specific language impairment and their typically developing peers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(6), 750–765. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12312>
- Jakubowicz, C. (2003). Computational complexity and the acquisition of functional categories by French-speaking children with SLI. *Linguistics*, 41(2), 175–211. <https://doi.org/10.1515/ling.2003.007>
- Jakubowicz, C., & Roulet-Amiot, L. (2008). Narrow syntax or interface deficit? Gender agreement in French SLI. En J. M. Liceras, H. Zobl, & H. Goodluck (Eds.), *The role of formal features in second language acquisition* (pp. 184–225). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781315085340-7>
- Johnston, J. (1994). Cognitive abilities of children with language impairment. En R. Watkins & M. Rice (Eds.), *Specific language impairments in children* (pp. 107–121). Paul H. Brookes.
- Kail, R. (1994). A method for studying the generalized slowing hypothesis in children with specific language impairment. *Journal of Speech & Hearing Research*, 37(2), 418–421. <https://doi.org/10.1044/jshr.3702.418>
- Kassambara, A. (2023). *Pipe-friendly framework for basic statistical tests (R package rstatix version 0.6.0)*. <https://cran.r-project.org/package=rstatix>
- Katamba, F. (1993). *Morphology*. Palgrave. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-22851-5>
- Keij, B., Cornips, L., van Hout, R. W. N. M., Hulk, A., & van Emmerik, J. (2012). Knowing versus producing: The acquisition of grammatical gender and the definite determiner in Dutch by L1-TD, L1-SLI, and eL2 children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 2(4), 379–403. <https://doi.org/10.1075/lab.2.4.02kei>
- Kumle, L., Vö, M. L., & Draschkow, D. (2021). Estimating power in (generalized) linear mixed models: An open introduction and tutorial in R. *Behavior Research Methods*, 53(6), 2528–2543. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01546-0>
- Kupisch, T., Müller, N., & Cantone, K. F. (2002). Gender in monolingual and bilingual first language acquisition: Comparing Italian and French. *Lingue e Linguaggio*, 1, 107–150.
- Lai, C. S., Fisher, S. E., Hurst, J. A., Vargha-Khadem, F., & Monaco, A. P. (2001). A forkhead-domain gene is mutated in a severe speech and language disorder. *Nature*, 413, 519–523. <https://doi.org/10.1038/35097076>
- Leonard, L. B. (1989). Language learnability and specific language impairment in children. *Applied Psycholinguistics*, 10(2), 179–202. <https://doi.org/10.1017/S0142716400008511>

- Leonard, L. B. (1995). Functional categories in the grammars of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(6), 1270–1283. <https://doi.org/10.1044/jshr.3806.1270>
- Leonard, L. B. (1997). *Children with specific language impairment*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/1810.001.0001>
- Leonard, L. B. (2014). Children with specific language impairment and their contribution to the study of language development. *Journal of Child Language*, 41(S1), 38–47. <https://doi.org/10.1017/S0305000914000130>
- Leonard, L. B., McGregor, K. K., & Allen, G. D. (1992). Grammatical morphology and speech perception in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35(5), 1076–1085. <https://doi.org/10.1044/jshr.3505.1076>
- Lleó, C. (1998). Proto-articles in the acquisition of Spanish: Interface between phonology and morphology. En R. Fabri, A. Ortmann, & T. Parodi (Eds.), *Models of inflection* (pp. 175–195). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110919745.175>
- Lleó, C. (2001). The emergence of the article in the early acquisition of Spanish and German: The interface of phonology and syntax. En J. Weissenborn & B. Höhle (Eds.), *Approaches to bootstrapping. Volume 2* (pp. 23–44). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/lald.24.03lle>
- López Ornat, S. (1997). What lies in between a pre-grammatical and a grammatical representation? Evidence on nominal and verbal form-function mappings in Spanish from 1;7 to 2;1. En A. T. Pérez-Leroux & W. R. Glass (Eds.), *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish* (pp. 3–20). Cascadilla Press.
- Lüdecke, D., Bartel, A., Schwemmer, C., Powell, C., Djalovski, A., & Titz, J. (2024). *sjPlot: Data visualization for statistics in social science* (Versión 2.8.17). <https://cran.r-project.org/web/packages/sjPlot/index.html>
- Marinis, T., & van der Lely, H. K. J. (2007). On-line processing of wh-questions in children with G-SLI and typically developing children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(5), 557–582. <https://doi.org/10.1080/13682820601058190>
- Mariscal, S., & Auza Benavides, A. (2017). Typical language development of monolingual Spanish-speaking children. En A. Auza Benavides & R. G. Schwartz (Eds.), *Language development and disorders in Spanish-speaking children* (pp. 3–36). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-53646-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-53646-0_1)
- Marshall, C. R., & van der Lely, H. K. J. (2006). A challenge to current models of past tense inflection: The impact of phonotactics. *Cognition*, 100(2), 302–320. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.06.001>
- Martinez-Nieto, L. (2018). *Spanish grammatical gender knowledge in young heritage speakers*. Tesis doctoral, Arizona State University.
- Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J., & Fresneda, M. D. (2005). Evaluación de la comprensión gramatical: un estudio translenguístico. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25(1), 2–18. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(05\)75805-8](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(05)75805-8)
- Mendoza, E. (2001). *Trastorno específico del lenguaje (TEL)*. Ediciones Pirámide.
- Mendoza, E. (2012). La investigación actual en el Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32(2), 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.03.001>

- Montgomery, J. W. (2000). Verbal working memory and sentence comprehension in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(2), 293–308. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4302.293>
- Montgomery, J. W. (2008). Role of auditory attention in the real-time processing of simple grammar by children with specific language impairment: A preliminary investigation. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(5), 499–527. <https://doi.org/10.1080/13682820701736638>
- Montgomery, J. W., & Evans, J. L. (2009). Complex sentence comprehension and working memory in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(2), 269–288. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0116\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0116))
- Montrul, S. (2004). *The acquisition of Spanish: Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/lald.37>
- Moscatti, V., Rizzi, L., Vottari, I., Chilosi, A. M., Salvadorini, R., & Guasti, M. T. (2020). Morphosyntactic weaknesses in developmental language disorder: The role of structure and agreement configurations. *Journal of Child Language*, 47(5), 909–944. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000709>
- Ogneva, A. (2021). La sensibilidad a las claves lingüísticas y el uso del género gramatical en español: un estudio con niños diagnosticados con Trastorno Evolutivo del Lenguaje. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 85, 73–87. <https://doi.org/10.5209/clac.73540>
- Ogneva, A. (2023). A review on grammatical gender acquisition in monolingual Spanish-speaking children. *Onomázein*, 59, 47–62. <https://doi.org/10.7764/onomazein.59.03>
- Orgassa, A., & Weerman, F. (2008). Dutch gender in specific language impairment and second language acquisition. *Second Language Research*, 24(3), 333–364. <https://doi.org/10.1177/0267658308090184>
- Panagiotidis, P. (2002). *Pronouns, clitics and empty nouns: “Pronominality” and licensing in syntax*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/la.46>
- Peña, E. D., Bedore, L. M., & Sheng, L. (2012). Differentiating language difference versus language impairment in young dual language learners. *Young Exceptional Children Monograph Series*, 14, 16–29.
- Pérez-Pereira, M. (1991). The acquisition of gender: What Spanish children tell us. *Journal of Child Language*, 18(3), 571–590. <https://doi.org/10.1017/S0305000900011259>
- Perona Jara, L. (2015). *Desarrollo gramatical en niños con retraso de lenguaje: el género gramatical*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/671493>
- Picallo, M. C. (1991). Nominals and nominalizations in Catalan. *Probus*, 3(3), 279–316. <https://doi.org/10.1515/prbs.1991.3.3.279>
- R Core Team. (2022). *R: A language and environment for statistical computing*. <https://www.R-project.org/>
- Rakhlin, N., Kornilov, S. A., & Grigorenko, E. L. (2014). Gender and agreement processing in children with developmental language disorder. *Journal of Child Language*, 41(2), 241–274. <https://doi.org/10.1017/S030500091200058X>
- Rapin, I., & Allen, D. (1983). Developmental language disorders: Nosological considerations. En U. Kirk (Ed.), *Neuropsychology of language, reading and*

- spelling* (pp. 155–184). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-409680-6.50014-7>
- Restrepo, M. A., & Gutierrez-Clellen, V. F. (2001). Article use in Spanish-speaking children with specific language impairment. *Journal of Child Language*, 28(2), 433–452. <https://doi.org/10.1017/S0305000901004706>
- Restrepo, M. A., & Kruth, K. (2000). Grammatical characteristics of a Spanish-English bilingual child with specific language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 21(2), 66–76. <https://doi.org/10.1177/152574010002100201>
- Rice, M. L., Wexler, K., & Cleave, P. L. (1995). Specific language impairment as a period of extended optional infinitive. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38(4), 850–863. <https://doi.org/10.1044/jshr.3804.850>
- Rice, M. L. (2000). Grammatical symptoms of specific language impairment. En D. V. M. Bishop & L. B. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children* (pp. 31–48). Psychology Press.
- Rice, M. L., Warren, S. F., & Betz, S. K. (2005). Language symptoms of developmental language disorders: An overview of autism, Down syndrome, fragile X, specific language impairment, and Williams syndrome. *Applied Psycholinguistics*, 26(1), 7–27. <https://doi.org/10.1017/S0142716405050034>
- Rice, M. L., & Wexler, K. (1996). Toward tense as a clinical marker of specific language impairment in English-speaking children. *Journal of Speech & Hearing Research*, 39(6), 1239–1257. <https://doi.org/10.1044/jshr.3906.1239>
- Ritter, E. (1991). Two functional categories in noun phrases: Evidence from Modern Hebrew. Academic Press. [https://doi.org/10.1163/9789004373198\\_004](https://doi.org/10.1163/9789004373198_004)
- Ritter, E. (1993). Where's gender? *Linguistic Inquiry*, 24(4), 795–803. [https://doi.org/10.1016/0026-2692\(93\)90078-S](https://doi.org/10.1016/0026-2692(93)90078-S)
- Ritter, E. (1995). On the syntactic category of pronouns and agreement. *Natural Language and Linguistic Theory*, 13(3), 405–443. <https://doi.org/10.1007/BF00992737>
- Roca, I. M. (1989). The organisation of grammatical gender. En R. Hendrick (Ed.), *The syntax of the modern Romance languages* (pp. 1–55). Oxford University Press.
- Roulet-Amiot, L., Gonin, C., Rigaut, C., & Jakubowicz, C. (2004). Le calcul syntaxique de l'accord de genre entre le déterminant et le nom: les enfants dysphasiques diffèrent-ils des enfants normaux ? En L. Ferrand & J. Grainger (Eds.), *Psycholinguistique cognitive: Essais en l'honneur de Juan Seguí* (pp. 329–347). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ludov.2004.01.0329>
- Roulet-Amiot, L., & Jakubowicz, C. (2006). Production and perception of gender agreement in French SLI. *Advances in Speech Language Pathology*, 8(4), 335–346. <https://doi.org/10.1080/14417040601009420>
- Saab, A. (2004). *El dominio de la elipsis nominal en español: identidad estricta e inserción tardía*. Tesis de maestría, Universidad Nacional del Comahue.
- Saab, A. (2008). *Hacia una teoría de la identidad parcial en las elipsis*. Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1585>
- Sánchez, M. E., Jaichenco, V., & Sevilla, Y. (2018). El procesamiento del género y el número en la producción de la concordancia del español. *Interdisciplinaria*, 35(2), 459–475. <https://doi.org/10.16888/interd.2018.35.2.13>
- Sanz-Torrent, M., Serrat, E., Andreu, L., & Serra, M. (2008). Verb morphology in Catalan and Spanish in children with specific language impairment: A developmental study. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(6), 459–474. <https://doi.org/10.1080/02699200801892959>

- Schulz, P., & Friedmann, N. (2011). Specific language impairment (SLI) across languages: Properties and possible loci. *Lingua*, 121(3), 333–338. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2010.10.002>
- Silveira, M. (2011). *Specific language impairment (SLI) revisited: Evidence from a psycholinguistic investigation of grammatical gender abilities in Brazilian Portuguese-speaking children*. Tesis doctoral, University College London. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1302405/>
- Tribushinina, E. (2018). Acquisition of adjectives across languages and populations: What's wrong with them? *Cahiers du Centre de Linguistique et des Sciences du Langage*, 56, 259–275. <https://doi.org/10.26034/la.cdclsl.2018.257>
- Tribushinina, E., & Dubinkina, E. (2012). Adjective production by Russian-speaking children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 26(6), 554–571. <https://doi.org/10.3109/02699206.2012.666779>
- Varlokosta, S., & Nerantzini, M. (2013). Grammatical gender in specific language impairment: Evidence from determiner-noun contexts in Greek. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 20(3), 338–357. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.23545](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23545)
- Wechsler, D. (2015). *WISC-V. Escala de inteligencia de Wechsler para niños – Quinta edición*. Pearson Educación.
- Wickham, H., Averick, M., Bryan, J., Chang, W., D'Agostino McGowan, L., François, R., Golemund, G., Hayes, A., Henry, L., Hester, J., Kuhn, M., Pedersen, T. L., Miller, E., Bache, S., Müller, K., Ooms, J., Robinson, D., Seidel, D. P., Spinu, V., Takahashi, K., Vaughan, D., Wilke, C., Woo, K., & Yutani, H. (2019). Welcome to the tidyverse. *Journal of Open Source Software*, 4(43), 1686. <https://doi.org/10.21105/joss.01686>
- Wiig, E., Semel, E., & Secord, W. (2018). *Evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje – Quinta edición (CELF-5), versión española*. Pearson Educación.
- Wulfeck, B., Bates, E., Krupa-Kwiatkowski, M., & Saltzman, D. (2004). Grammaticality sensitivity in children with early focal brain injury and specific language impairment. *Brain and Language*, 88, 215–228. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00100-7](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00100-7)