

Análisis del desarrollo morfosintáctico en la infancia temprana: aproximación a un caso con inmadurez lingüística

Isabel María Rueda Angelina¹
isa_angelina_88@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-8674-3678>
Universitat Oberta de Catalunya

Mónica Belda-Torrijos²
monica.belda@uchceu.es
<https://orcid.org/0000-0001-8210-6834>
Universitat Oberta de Catalunya
Universidad CEU Cardenal Herrera, CEU Universities

Marta Ruiz Revert³
marta.ruiz@uchceu.es
<https://orcid.org/0000-0002-1473-1432>
Universidad CEU-Cardenal Herrera. CEU Universities

España

Recibido: Abril, 2026
Aceptado: Junio, 2026

RESUMEN

El presente estudio tiene como finalidad analizar el desarrollo morfosintáctico de una alumna de cuatro años que presenta inmadurez generalizada, con especial atención a las manifestaciones lingüísticas que evidencian un desfase respecto a los hitos esperables para su edad. La investigación se enmarca en un diseño transversal, descriptivo y colaborativo, en el que participaron tres maestras del centro educativo: la tutora, la especialista en pedagogía terapéutica y la maestra de audición y lenguaje. En la discusión se subraya la relevancia del análisis morfosintáctico como herramienta sensible para la detección temprana de dificultades y la planificación de intervenciones educativas. Se concluye que la estimulación del lenguaje a través de actividades lúdicas, narrativas y comunicativas puede favorecer la adquisición de estructuras gramaticales más complejas y potenciar el desarrollo integral del niño en la etapa de Educación Infantil.

Palabras clave: desarrollo del lenguaje; morfosintaxis; inmadurez generalizada; evaluación del lenguaje; intervención temprana.

¹ Maestra de Educación Infantil. Cuenta con un Máster en Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Lenguaje por la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y un Máster en Prevención de Riesgos Laborales por la Universidad Camilo José Cela. Funcionaria de la Junta de Andalucía. Ha realizado formación permanente en Competencia Digital Docente (nivel B2), atención al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), Comunidades de Aprendizaje, atención a la diversidad, innovación educativa e inclusión. Posee la acreditación de nivel B2 de inglés por Trinity College London. Sus líneas de interés son las dificultades del aprendizaje y la educación inclusiva.

² Doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad Politécnica de Valencia. Premio tesis doctoral (2018) Actualmente trabaja en la Universidad CEU Cardenal Herrera como profesor titular. Su trayectoria investigadora y profesional gira en torno a la Lingüística Aplicada. Ha publicado diferentes artículos, capítulos de libro y libros y participa en conferencias y otros eventos a nivel nacional e internacional. Se suma a su experiencia la participación en numerosas actividades de investigación y su estancia de investigación en la Real Academia Española en Madrid (RAE). Cuenta con un sexenio de investigación reconocido por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI).

³ Doctora Cum Laude por la Universidad de Valencia. Licenciada en Pedagogía y diplomada en Magisterio. Profesora acreditada como Profesora Contratada Doctora por la Agencia Valenciana de Evaluación y Prospectiva y la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa). Desde 2011, profesora en la Universidad Cardenal Herrera CEU y miembro del equipo de Investigación DECES-FD. Investigadora especialista en campo de la Pedagogía Hospitalaria y la Inclusión Educativa. Autora de múltiples artículos científicos y capítulos de libro, ponente en congresos nacionales e internacionales. Editora y revisora en revistas de reconocido prestigio. Destaca su estancia de investigación en la Universidad de Navarra.

Analysis of morphosyntactic development in early childhood: an approach to a case with linguistic immaturity

Isabel María Rueda Angelina
isa_angelina_88@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-8674-3678>
Universitat Oberta de Catalunya

Mónica Belda-Torrijos
monica.belda@uchceu.es
<https://orcid.org/0000-0001-8210-6834>
Universitat Oberta de Catalunya
Universidad CEU Cardenal Herrera, CEU Universities

Marta Ruiz Revert
marta.ruiz@uchceu.es
<https://orcid.org/0000-0002-1473-1432>
Universidad CEU-Cardenal Herrera. CEU Universities

ABSTRACT

This study aims to analyze the morphosyntactic development of a four-year-old girl with generalized immaturity, focusing on the linguistic manifestations that reveal a delay compared to the expected milestones for her age. The research follows a cross-sectional, descriptive and collaborative design, involving three teachers from the school: the class teacher, the specialist in therapeutic pedagogy and the speech and language therapist. The discussion highlights the importance of morphosyntactic analysis as a sensitive tool for the early detection of difficulties and the planning of educational interventions. It is concluded that language stimulation through playful, narrative and communicative activities can promote the acquisition of more complex grammatical structures and enhance the child's overall development during the Early Years stage.

Keywords: language development; morphosyntax; generalized immaturity; language assessment; early intervention.

Análise do desenvolvimento morfofossintático na primeira infância: abordagem de um caso com imaturidade lingüística

Isabel María Rueda Angelina
isa_angelina_88@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-8674-3678>
Universitat Oberta de Catalunya

Mónica Belda-Torrijos
monica.belda@uchceu.es
<https://orcid.org/0000-0001-8210-6834>
Universitat Oberta de Catalunya
Universidad CEU Cardenal Herrera, CEU Universities

Marta Ruiz Revert
marta.ruiz@uchceu.es
<https://orcid.org/0000-0002-1473-1432>
Universidad CEU-Cardenal Herrera. CEU Universities

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar o desenvolvimento morfofossintático de uma aluna de quatro anos que apresenta imaturidade generalizada, com especial atenção às manifestações lingüísticas que evidenciam um atraso em relação aos marcos esperados para sua idade. A pesquisa segue um desenho transversal, descritivo e colaborativo, no qual participaram três professoras da instituição de ensino: a tutora, a especialista em pedagogia terapêutica e a professora de audição e linguagem. Na discussão, destaca-se a relevância da análise morfofossintática como ferramenta sensível para a detecção precoce de dificuldades e o planejamento de intervenções educacionais. Conclui-se que a estimulação da linguagem por meio de atividades lúdicas, narrativas e comunicativas pode favorecer a aquisição de estruturas gramaticais mais complexas e potencializar o desenvolvimento integral da criança na etapa da Educação Infantil.

Palabras clave: Palavras-chave: desenvolvimento da linguagem; morfofossíntese; imaturidade generalizada; avaliação da linguagem; intervenção precoce.

Introducción

El lenguaje constituye una de las capacidades más complejas y distintivas del ser humano, al mismo tiempo que representa el principal instrumento de comunicación, socialización y estructuración del pensamiento. Desde las primeras etapas de la vida, su desarrollo se convierte en un indicador esencial del progreso cognitivo y emocional del niño. Por esta razón, las investigaciones en torno a la adquisición y evolución del lenguaje han ocupado un lugar central en la psicología, la lingüística y la educación, sobre todo en lo referente a los procesos que subyacen a la construcción de la competencia gramatical.

Entre las dimensiones del lenguaje, la morfosintaxis ocupa un papel fundamental, ya que integra tanto los aspectos morfológicos, referidos a la estructura interna de las palabras y sus variaciones, como los sintácticos, encargados de organizar las relaciones funcionales entre los distintos elementos de la oración. A pesar de ser un término estrictamente lingüístico, no todas las teorías lo abordan del mismo modo ni lo utilizan con igual alcance. Por ello, resulta necesario precisar su significado antes de abordar su estudio desde una perspectiva psicolingüística.

El término morfosintaxis se adopta aquí frente al más general y ambiguo de gramática. Como señala Yllera (1982), la ciencia lingüística ha incluido dentro del objeto de estudio de la gramática dimensiones muy diversas, desde la fonología hasta la lexicología, tratándolas a veces de forma aislada o agrupada de distintos modos. Además, algunas corrientes, como el generativismo, equiparan el conocimiento de la gramática con el dominio de la lengua misma, al considerar que aprender un idioma equivale a dominar sus reglas gramaticales (Chomsky, 1965). En cambio, el término morfosintaxis delimita con mayor precisión el estudio conjunto de la morfología y la sintaxis, es decir, de los mecanismos que describen la organización interna de las unidades lingüísticas y las

relaciones funcionales entre ellas. Estos campos, junto con la fonología, constituyen los niveles que conforman la forma del lenguaje. De hecho, las descripciones más exhaustivas sobre la evolución gramatical infantil se centran en las adquisiciones morfológicas y sintácticas, lo que justifica la elección del término como unidad de análisis principal en los estudios sobre desarrollo lingüístico.

Desde la psicolingüística, el interés por la morfosintaxis se ha abordado de manera indirecta a través de los grandes paradigmas que intentan explicar la naturaleza y adquisición del lenguaje. A lo largo de la historia, distintas corrientes han aportado explicaciones sobre cómo los niños adquieren y desarrollan las estructuras gramaticales. Entre ellas, destacan cuatro enfoques fundamentales: el conductista, el innatista o generativista, el cognitivista y el interaccionista.

Desde la perspectiva conductista, inspirada en los planteamientos de Skinner (1981), el lenguaje es concebido como una conducta verbal que se aprende mediante los mecanismos generales del aprendizaje: la imitación, el refuerzo y el modelado. Según este enfoque, el desarrollo gramatical es producto del condicionamiento operante, en el que los padres o cuidadores refuerzan las vocalizaciones y estructuras lingüísticas correctas del niño, modelando progresivamente su comportamiento verbal. Dale (1989) señala que, la capacidad del niño para imitar y almacenar sonidos, palabras y estructuras depende del refuerzo que recibe en sus producciones, lo cual determina en qué contextos puede emplear cada forma lingüística.

En este sentido, las variables ambientales y el papel del adulto son determinantes para el ritmo y dirección del aprendizaje de la gramática. Bronckart (1985) resume la posición de Skinner afirmando que la forma de la respuesta lingüística se construye a partir de las contingencias que prevalecen en una comunidad verbal, las cuales modelan y

mantienen los caracteres fonémicos y sintácticos del comportamiento verbal. Sin embargo, el enfoque conductista ha sido cuestionado por su incapacidad para explicar la creatividad y complejidad del lenguaje infantil. Al limitarse a describir factores externos, no logra dar cuenta de la génesis interna de las estructuras lingüísticas ni de la rapidez con que los niños adquieren reglas abstractas a partir de datos limitados (Chomsky, 1965).

En contraposición, el enfoque innatista o generativista subraya el papel de los mecanismos internos y la existencia de una capacidad innata para el lenguaje. Bajo el marco teórico de la gramática generativa, la investigación psicolingüística de las décadas de 1960 y 1970 centró sus esfuerzos en comprender cómo los niños adquieren la sintaxis.

Braine (1963), con su “gramática pivote”, fue uno de los primeros en demostrar empíricamente la creatividad de las reglas que los niños aplican en sus primeras combinaciones de palabras. A partir de un análisis distribucional de las producciones de tres niños, Braine identificó dos tipos de palabras: pivot y open, que se combinaban siguiendo ciertos patrones regulares, como pivot–open (“más leche”) u open–pivot (“mamá ven”). Las palabras pivote tendían a ocupar una posición fija y no se combinaban entre sí, mientras que las palabras abiertas presentaban mayor libertad posicional. Este modelo evidenció la existencia de reglas subyacentes y de una organización estructural temprana en el lenguaje infantil.

Estudios posteriores, como los de Brown y Fraser (1964), Brown y Bellugi (1964), Miller y Ervin (1964), Slobin (1966) y McNeill (1966), confirmaron y ampliaron estas observaciones, destacando que las palabras pivote correspondían frecuentemente a pronombres, deícticos y adverbios, mientras que las abiertas se asociaban a sustantivos, verbos y adjetivos (Vázquez y Alonso, 2007). Sin embargo, Bloom (1970) cuestionó que el análisis puramente sintáctico bastara para explicar el significado de las primeras

combinaciones infantiles. Esta perspectiva condujo al surgimiento de la corriente semántica dentro del generativismo (Schlesinger, 1971; Bowerman, 1973; Brown, 1973; Braine, 1976), que propuso que las primeras combinaciones de los niños se basan en categorías de significado más que en estructuras sintácticas.

En el marco innatista, los trabajos de autores como Bellugi (1965), Klima y Bellugi (1966), McNeill (1970), Menyuk (1971), y Ervin-Tripp (1974) profundizaron en aspectos específicos del desarrollo gramatical, como las construcciones negativas, interrogativas, pasivas e imperativas. Estas investigaciones coincidieron en señalar que los niños no aprenden las reglas gramaticales por imitación, sino que las generan a partir de principios universales.

En su formulación más reciente, Chomsky sostiene que el aprendizaje del lenguaje no consiste en adquirir reglas externas, sino en la concreción de un conocimiento innato e inespecífico de las categorías gramaticales básicas, que el niño ajusta según las características de la lengua a la que está expuesto (Vázquez y Alonso, 2007; Garton, 1994).

Por su parte, el enfoque cognitivista, influido por la epistemología genética de Piaget, considera que el desarrollo lingüístico depende estrechamente del desarrollo cognitivo. Desde esta perspectiva, el lenguaje no se explica mediante un módulo innato independiente, sino como el resultado de la interacción entre las capacidades simbólicas, representacionales y operatorias del niño.

Los psicolingüistas cognitivistas se interesaron en demostrar la correspondencia entre los avances en el pensamiento y la complejidad de las construcciones sintácticas. Así, Sinclair (1971), Ferreiro (1971) y Bronckart (1973) mostraron que la aparición de estructuras temporales, pasivas, causales y comparativas depende de la adquisición de nociones lógicas como la conservación, la seriación o la reversibilidad. Bronckart (1985) afirma que,

conforme el niño progresa cognitivamente, unidades lingüísticas como adverbios de tiempo, conjunciones y verbos se organizan de manera más compleja.

La utilización de los tiempos verbales se vincula con la comprensión de relaciones temporales y causales. En consecuencia, el desarrollo morfosintáctico refleja los avances cognitivos que lo posibilitan y no puede entenderse de forma aislada del pensamiento. La corriente interaccionista, en cambio, subraya el papel del contexto social y comunicativo en la adquisición del lenguaje.

Partiendo de la teoría sociocultural de Vigotsky (1964), los investigadores interaccionistas sostienen que el niño no sólo aprende las estructuras gramaticales, sino también las reglas de uso y los valores comunicativos del lenguaje en interacción con los demás. La competencia lingüística se construye así a través de la participación en intercambios significativos con adultos y pares.

Según Solé (1988), aprender un idioma implica tanto conocer sus reglas formales como la adecuación de las formas lingüísticas a los distintos contextos comunicativos. Lund y Duchan (1988) destacan que el estudio de la gramática debe entenderse dentro de un marco funcional y social. De hecho, investigaciones como la de Nelson (1980) muestran que no todo el input adulto favorece por igual el desarrollo gramatical, y que las reformulaciones que los adultos hacen de las emisiones infantiles, según Farrar (1990), constituyen uno de los recursos más eficaces para estimular el desarrollo morfosintáctico. Hoff-Ginsberg (1990) agrega que este desarrollo se ve favorecido cuando aumenta la atención y motivación del niño hacia el input, especialmente a partir de los dos años, cuando la curiosidad y las preguntas impulsan la exploración lingüística.

La importancia de la morfosintaxis en el desarrollo lingüístico radica en que constituye el eje organizador del pensamiento verbal. Tal como sugiere Halliday (1982), la

gramática surge cuando el niño utiliza el lenguaje como medio para organizar y almacenar su experiencia, dotando a sus emisiones de multifuncionalidad. Desde esta perspectiva, la adquisición de las estructuras morfosintácticas no sólo refleja un progreso en la forma, sino también en la capacidad del niño para representar y comunicar su experiencia interna y su comprensión del mundo.

En la actualidad, la etapa de educación infantil, comprendida entre los cero y los seis años, es reconocida como un periodo crítico para el desarrollo general y, particularmente, para el desarrollo lingüístico (Dorr, Gorostegui y Bascuñan, 2008). Durante esta fase, el niño experimenta cambios significativos en su manera de pensar, resolver problemas y usar el lenguaje. Entre los tres y los siete años se produce un aumento notable en la capacidad de procesamiento de información, resultado de la maduración neurológica y del establecimiento de nuevas conexiones neuronales (Berger, 2007). El niño se vuelve progresivamente más competente en el manejo de símbolos, lo que le permite comprender y expresar conceptos abstractos como edad, tiempo y espacio.

No obstante, cuando el desarrollo del lenguaje se ve alterado, ya sea por causas madurativas o cognitivas, pueden observarse desajustes importantes en la adquisición morfosintáctica. De ahí la importancia de la detección precoz de posibles desviaciones o trastornos del lenguaje, que permite intervenir oportunamente y aprovechar los denominados “periodos críticos” o “ventanas de oportunidad” en los que el sistema nervioso presenta mayor plasticidad (Vigotsky, 1964).

El desarrollo del lenguaje abarca cuatro dimensiones fundamentales: la fonológica, la semántica, la sintáctica y la pragmática. Cada una de ellas interactúa estrechamente con las demás, pero el aspecto morfosintáctico resulta especialmente relevante porque permite

construir y comprender enunciados complejos y establecer relaciones lógicas entre conceptos.

A los cuatro años, los niños suelen poseer un vocabulario de entre 4.000 y 6.000 palabras, muestran interés por los significados abstractos, disfrutan de canciones y rimas, y son capaces de narrar experiencias con cierta estructura gramatical. Asimismo, comienzan a controlar el tono de voz, a adecuar su lenguaje al contexto social y a utilizar oraciones compuestas, relativas y preguntas de refuerzo (Vázquez y Alonso, 2007). En esta etapa, que puede considerarse el “período floreciente del lenguaje”, se consolidan las bases de la competencia gramatical. Por ello, resulta esencial identificar signos de alerta que indiquen posibles retrasos o alteraciones.

Diversos autores han descrito indicadores de riesgo según la edad: desde la ausencia de respuesta a sonidos en los primeros meses, la falta de balbuceo o de imitación vocal durante el primer año, hasta dificultades en la comprensión de órdenes, en la articulación o en el uso de tiempos verbales y términos espaciales a los cuatro o cinco años (Vázquez y Alonso, 2007). Estos signos permiten detectar tempranamente posibles trastornos y planificar intervenciones de estimulación lingüística ajustadas al nivel evolutivo del niño.

El estudio del desarrollo morfosintáctico en la infancia requiere considerar tanto los fundamentos teóricos que explican la adquisición del lenguaje como los factores individuales, cognitivos y sociales que inciden en su evolución. El lenguaje no se desarrolla de manera uniforme ni lineal, sino como resultado de una interacción compleja entre predisposiciones biológicas, experiencias comunicativas y contextos de aprendizaje. Comprender esa dinámica es indispensable para interpretar las manifestaciones

lingüísticas de los niños con inmadurez o retraso cognitivo y para diseñar estrategias educativas que favorezcan su progreso.

El presente estudio tiene como propósito analizar las capacidades morfosintácticas de una alumna de cuatro años con inmadurez generalizada, que actualmente recibe apoyo de pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, así como atención temprana. Además, se pretende comparar su nivel de desarrollo con los hitos evolutivos esperados para su edad, con el fin de estimar el grado de desfase y orientar futuras intervenciones. A partir de ello, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Hasta qué punto el análisis del nivel morfosintáctico de una alumna de cuatro años puede reflejar su grado de inmadurez lingüística y guiar la intervención educativa? La hipótesis de partida sostiene que el examen cualitativo de las producciones morfosintácticas en la etapa infantil puede aportar información valiosa para comprender el grado de madurez lingüística y su relación con otros aspectos del desarrollo.

Método

El presente trabajo se enmarca en un diseño transversal, descriptivo y de carácter colaborativo. La selección de la participante se realizó a partir de una entrevista con el equipo docente de educación infantil del centro educativo, con el propósito de identificar un caso que cumpliera los criterios establecidos y contar con el consentimiento familiar correspondiente.

Participantes

La muestra intencionada se realizó sobre una alumna de 4 años que acude a un CEIP (Centro de Educación Infantil y Primaria), de un nivel socioeconómico y cultural medio. Esta alumna presenta un retraso madurativo generalizado que especialmente se está reflejando en el área lingüística y cognitiva, en consecuencia, recibe los apoyos de la

maestra de pedagogía terapéutica, de la maestra de audición y lenguaje del centro educativo en el que está matriculada y además acude al Servicio de Atención Temprana de su localidad. Finalmente, aceptaron participar como colaboradoras aportando información sobre el desarrollo lingüístico de esta alumna, su tutora, y las maestras de apoyo del centro educativo.

Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron para analizar el nivel morfosintáctico de la alumna fueron:

- Cuestionarios. Compuestos por 27 ítems en formato tabla de elaboración propia, a cumplimentar por las maestras, que iban encaminadas a la detección temprana de alteraciones en el área de la comunicación y el lenguaje. Una vez realizada la valoración de la prueba piloto, y con el fin de determinar el nivel de la alumna en relación a su edad, se incluyeron más ítems relacionados con la morfosintaxis.
- Tabla de errores morfosintácticos. Tabla de elaboración propia que hace referencia al tipo de errores emitidos por la alumna cuando se enfrenta a una prueba de evaluación dónde se utiliza como material, 14 imágenes o pictogramas pertenecientes a la serie de material educativo Montessori aprobado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Secuencias básicas nivel 1). Los pictogramas reflejan el dibujo de un niño o una niña realizando una acción determinada de manera lúdica y motivadora, con colores atractivos y situaciones propias de la vida cotidiana. Los tipos de errores recogidos en la tabla son los siguientes:
 - Frases de una palabra. Emisiones simples de un verbo, del verbo principal que describe la acción que realiza el sujeto en el dibujo.

- Frases de dos palabras: Compuestas o bien por un sintagma nominal (determinante más sustantivo) o por un sintagma verbal.
- Frases de tres o más palabras. Oraciones compuestas por más de tres palabras, pero con omisión del sujeto y otros tipos de errores dentro de la misma que no fueron analizados.
- Omisión del sujeto. Frases en las que se omite el sujeto que realiza la acción que aparece en la imagen o pictograma.
- Estructuras sin verbos. Consideradas agramaticales pues las preguntas y comentarios para validar la respuesta de la niña obligaban a que aquella fuera una oración con sujeto y verbo.
- Error en el orden de las palabras. Estructuras erróneas que carecían de sentido tras cambiarse el orden de las palabras.

Procedimiento

En un primer lugar se le presentó al director del centro la investigación a realizar sobre una alumna de la escuela. Tras ser aceptada la propuesta se informó a la madre, a la tutora, a la maestra de pedagogía terapéutica y a la maestra de audición y lenguaje, para solicitarles autorización para colaborar en la investigación, obteniéndose sus consentimientos firmados por escrito.

Una vez obtenida dicha documentación, se pasaron unos cuestionarios a dichas maestras que incluían preguntas encaminadas a detectar alteraciones en el área de la comunicación y el lenguaje de la alumna con la intención de recopilar más datos de interés con relación al nivel lingüístico de la misma.

Posteriormente, se mantuvo una reunión con la maestra de audición y lenguaje en la que se determinó que sería interesante analizar el nivel morfosintáctico de la alumna,

pues presenta unos niveles inferiores a los que corresponde su edad. Es por ello que, se seleccionó una prueba cualitativa para el análisis del nivel morfosintáctico de la alumna a través de muestras recogidas de su lenguaje en una sesión de 20 minutos con la investigadora, dónde se presentaron diferentes pictogramas o imágenes lúdicas de la serie educativa mencionada anteriormente de manera que, cada pictograma era reproducido en primer lugar por la investigadora a modo de ejemplo y de referente, con el objetivo de que la alumna posteriormente emitiera palabras y frases en consonancia con lo que la investigadora había reproducido con antelación.

Las frases a emitir que describen las tarjetas de dibujo para el análisis de errores morfosintácticos son las que se enumeran a continuación:

1. La niña le está dando de comer a la gallina y a los pollitos.
2. La niña se hace una foto con el muñeco de nieve.
3. El niño vuelca/tita/está tirando/está volcando el cubo de los taquitos.
4. El niño se lava la cara en el lavabo.
5. El niño se come el pastel con la cuchara.
6. La niña se está poniendo la chaqueta.
7. El niño se tira/se desliza/se está tirando por el tobogán.
8. La niña se come el pastel con la cuchara.
9. El niño se limpia la boca con la servilleta.
10. El niño está pescando una zapatilla.
11. La niña se tira/se desliza/se está tirando por el tobogán.
12. El niño se levanta/se está levantando de la cama y bosteza.
13. El niño juega/está jugando con los taquitos de madera.
14. La niña está nadando/se da un baño en la piscina.

Para ayudar a la alumna a describir lo que estaba sucediendo en cada secuencia de imagen y teniendo en cuenta que a veces presenta mutismo, se le hizo la pregunta: ¿qué está pasando en el dibujo? o ¿qué está haciendo el niño/a en el dibujo? Esto dio lugar a las respuestas por parte de la alumna, las cuales se fueron grabando para posteriormente transcribirlas en un cuaderno y analizar los errores.

Resultados

En primer lugar, se recopilaron los datos recogidos en los cuestionarios entregados a las maestras y se trasladaron a la tabla de cuestionarios para valorar las alteraciones en el lenguaje (Tabla 1). Dicha tabla es una tabla estructurada en tres bloques principales que incluye, el listado numerado y ordenado de las preguntas realizadas en el cuestionario, así como las respuestas aportadas por las tres maestras dónde para respetar la confidencialidad de estas, se utilizaron las iniciales (m1, m2 y m3) para identificarlas, de manera que se corresponden con Maestra 1, Maestra 2 y Maestra 3 respectivamente.

La columna de respuestas se encuentra subdivididas a su vez con las tres respuestas seleccionadas (nunca, a veces o frecuentemente) y diferenciando en cada una de ellas a las maestras en tres casillas según la nomenclatura asignada. Dichas casillas reflejan el grado de valoración de las maestras a responder según la frecuencia con la que la alumna producía cada ítem y según la impresión de cada una.

Tabla 1
Cuestionario para valorar las alteraciones en el lenguaje.

Nº	Pregunta	Respuestas								
		Nunca			A veces			Frecuent.		
		m1	m2	m3	m1	m2	m3	m1	m2	m3
1	La calidad de la voz es normal				x				x	x
2	Su acceso al léxico es el adecuado (encuentra la palabra adecuada, uso adecuado de deixis, “esto”, “ese”...)				x	x	x			
3	Mantiene el contacto ocular con el interlocutor				x	x	x			

Nº	Pregunta	Respuestas		
4	Responde cuando se pronuncia su nombre		x	x x
5	Tiene una voz clara y despejada (no presenta ronquera consistente)	x		x x
6	Hace uso de pronombres posesivos (yo, tú, nosotros...)	x	x	x
7	Se entienden bien todas sus producciones orales	x	x	x
8	Habla sin sustituir un fonema por otro u omisión de consonantes o de sílabas enteras	x	x	x
9	Usa palabras relacionales (de posesión, localización, temporalización, etc)	x	x	x
10	Imita sonidos y palabras simples	x		x x
11	Su habla es fluida	x	x	x
12	Muestra un repertorio ordinario de funciones comunicativas (pide, pregunta, declara, etc)	x	x	x
13	Responde a órdenes sencillas: "Siéntate", "Dame eso"		x	x x
14	Emplea el juego simbólico	x		x x
15	Muestra atención sostenida	x	x	x
16	Generalmente entiende mensajes adaptados a su edad	x	x	x
17	Responde ante sonidos fuertes y repentinos		x	x x
18	Participa en situaciones de juego	x	x	x
19	Participa en actividades que requiere comprensión y expresión verbal de forma simultánea	x	x	x
20	Utiliza las formas verbales en presente		x	x x
21	Utiliza las formas verbales en pasado	x	x	x
22	Utiliza las formas verbales en futuro	x	x	x
23	Comprende órdenes dobles y no relacionadas entre sí	x	x	x
24	Hace frases de dos palabras		x	x x
25	Hace frase de tres palabras	x	x	x
26	Puede seguir un cuento o una historia sencilla	x	x	x
27	Sabe contar una vivencia propia	x	x	x
Total		9	20	10

Cómo síntesis, y tras el recuento de las respuestas aportadas por las maestras en cada categoría de la tabla, hay que destacar que el criterio más escogido por las maestras fue el de "a veces" tal y como se muestra en el recuento final:

- NUNCA: 9 de las que en dos respuestas están las 3 maestras de acuerdo.

- A VECES: 20 de las que en 8 respuestas están las 3 maestras de acuerdo.
- FRECUENTEMENTE: 10 de las que en 5 respuestas están las 3 maestras de acuerdo

En segundo lugar, se estudiaron los resultados del recuento de errores morfosintácticos cometidos por la alumna al emitir frases u oraciones. Para ello se empleó, la tabla de errores morfosintácticos (Tabla 2), donde la investigadora utilizaba la primera columna para hacer referencia a los tipos de errores que se podían producir, mientras que, en la segunda columna, se anotaba primero, y como referencia, el número de la frase que la investigadora utilizaba para la detección de los posibles errores, y en la segunda recogía la muestra de los errores del lenguaje de la alumna durante la prueba.

El análisis permitió determinar si presentaba dificultades al producir enunciados de distinta longitud (de dos o más palabras), si solía omitir el sujeto, emplear estructuras sin verbo o alterar el orden de las palabras, entre otros aspectos.

Tabla 2
Errores morfosintácticos

Tipos de errores	Muestra recogida del lenguaje	
	N.º de frase	Errores
Frases de 1 palabra	3	tirando
	4	"esando"
Frases de 2 palabras	1	un cubo
	5	come pastel
	8	comiendo pastel
	10	el zapato
Frases de 3 o más palabras	2	una foto con el muñeco de nieve
	7	tirarse a "cutubogán"
	11	el tobogán tirarse
Omisión del sujeto	Todas	Todas las emisiones son sin sujeto
Estructuras sin verbo	1	un cubo
	2	una foto con el muñeco de nieve
	9	pastel/ servilleta
	10	el zapato
	13	castillo
	14	piscina
En el orden de palabras	11	el tobogán tirarse

El estudio de los resultados recogían errores propios de niños de edades inferiores a la edad que presenta la alumna (4 años), pues producía frases de tan solo una palabra y dentro de esta, errores morfológicos que no fueron analizados, pues no es el objetivo de este estudio, pero se tuvieron en consideración, frases de dos palabras dónde omitía el sujeto en todas ellas y se centraba en describir algún objeto de la imagen más secundario y apenas pudo expresar tres frases de tres o más palabras incluyendo errores también dentro de estas y cambiando el orden de dichas palabras.

En resumen, la mayoría de los enunciados que produce la alumna son sin sujeto y pobres de contenido pues no realiza frases complejas que van siendo propias de la edad, sino que utiliza estructuras muy simples compuestas por determinante más un sustantivo en su mayoría.

Discusión y conclusiones

El primer objetivo que planteaba el estudio fue analizar las posibles alteraciones en el lenguaje y más concretamente las capacidades morfosintácticas de una alumna de cuatro años que presenta una inmadurez generalizada y acude a un centro educativo en el que recibe los apoyos de la maestra de pedagogía terapéutica y la maestra de audición y lenguaje.

El segundo objetivo fue comparar el nivel lingüístico de la alumna una vez analizado el plano morfosintáctico, con los hitos del desarrollo morfosintáctico que otros autores han estudiado y reflejado en sus estudios para los niños de estas edades que no presentan dificultades en su desarrollo lingüístico, y así poder determinar las diferencias encontradas que existen. Se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿puede el análisis del nivel morfosintáctico de esta alumna de 4 años determinar el grado de inmadurez que presenta con respecto a su lenguaje?

Tras la pregunta de investigación, la hipótesis que se planteaba es que el análisis de la morfosintaxis en la etapa de infantil puede aportar datos muy relevantes con respecto al grado de inmadurez que presenta esta niña.

Tras realizar las pruebas se obtuvieron una serie de resultados que serán interpretados a continuación:

Los cuestionarios dirigidos a las maestras para valorar las alteraciones en el lenguaje que podría presentar la alumna a investigar mostraron tres criterios o temas que tenían que ser elegidos por las colaboradoras en función de la frecuencia con la que la alumna actuaría en consonancia a lo que se espera para su edad, y todo ello quedaba reflejado en cada ítem del cuestionario.

Los tres criterios o temas fueron (Nunca, A veces y Frecuentemente), entendiendo que en el caso de la alumna no hubiese presentado alteraciones lingüísticas el criterio más escogido por las maestras tendría que haber sido el de “Frecuentemente” puesto que los ítems de los cuestionarios reflejan actuaciones y/o producciones lingüísticas típicas de la edad y el que menos el de “Nunca” dando lugar a mayores signos de alerta. En el caso de que el criterio “nunca” hubiese sido escogido la mayoría de las veces, los resultados dejarían patente que la alumna sí presenta graves alteraciones en el lenguaje. Las respuestas a los cuestionarios que estaban compuestos por 27 ítems a evaluar tras su recuento dieron los siguientes resultados:

- NUNCA: 9 de las que en dos respuestas están las 3 maestras de acuerdo.
- A VECES: 20 de las que en 8 respuestas están las 3 maestras de acuerdo.
- FRECUENTEMENTE: 10 de las que en 5 respuestas están las 3 maestras de acuerdo.

El criterio más escogido por las maestras fue el de “a veces”, pues lo escogieron en 20 ocasiones frente a 9 veces “nunca” y 10 “frecuentemente”.

Estos resultados señalan que, según la opinión de las maestras colaboradoras, la alumna en la mayoría de los ítems (en 20 y “a veces”) actuaría en relación a lo que cabe de esperar para su edad pero al ser un criterio de valoración poco preciso no permite obtener unos datos que sean muy claros o concisos pues da lugar a la duda y más aun teniendo en cuenta que de estas 20 respuestas que fueron escogidas en esta categoría, tan solo en 8 de ellas coincidieron las tres.

El siguiente criterio más escogido fue el de “frecuentemente” con un total de 10 respuestas de 27 cuestiones que se presentan en el cuestionario. Esto sugiere que en tan solo 10 cuestiones de las 27 la alumna presentaría unas producciones lingüísticas y unas actuaciones a nivel cognitivo que serían típicas para su edad. Estos resultados apuntan a que sí que presenta alteraciones en su lenguaje puesto que en un desarrollo sin alteraciones la mayoría de las cuestiones han de ser respondidas en el sentido de que el niño o la niña las produce “frecuentemente”.

El último criterio por valorar en el cuestionario “nunca”, con 9 respuestas de las que en solo 2 las maestras estaban de acuerdo, fue el menos escogido por las participantes y es que según sus impresiones la alumna nunca realizaría producciones ni en pasado ni en futuro que van siendo propias de la edad y aunque es muy importante considerarlo no determinaría que presente graves alteraciones en el lenguaje.

El resumen que se podría obtener de los resultados de los cuestionarios es que la alumna presenta algunas alteraciones en su lenguaje y capacidad cognitiva pero no se especifica si fuerON graves o no (con relación a signos de alerta) ya que el criterio “a veces”

es el más escogido y como ya se ha señalado resulta ambiguo como para poder interpretarlo con rigurosidad.

En esta prueba es muy importante resaltar que solo se incluyeron algunos ítems para evaluar la morfosintaxis, el resto eran más generales por lo que no se han podido analizar cómo son las capacidades morfosintácticas de la alumna que fue el primer objetivo que se puntualizó.

Con relación a la pregunta de investigación habría que reformularla y es que en este caso no se han analizado las capacidades morfosintácticas de la alumna por lo que no se podría responder a la misma pero sí que habría que apuntar que con este cuestionario encaminado a detectar las alteraciones en el lenguaje se podría considerar que la alumna presenta una inmadurez en esta capacidad, aunque no se pueda conjeturar qué nivel de inmadurez.

Para poder determinar esto último sería conveniente investigar con pruebas que recojan un mayor número de ítems relacionados con la inmadurez en el lenguaje y referenciados por edad para que el análisis fuese más claro y representativo. De la misma manera, se rechazaría la hipótesis que se planteó en el caso de esta prueba debido a que no se ha podido confirmar que el análisis de las capacidades morfosintácticas (por presentar muy pocos ítems con relación a esta capacidad) puedan dar datos relevantes en torno a la inmadurez que presenta la alumna.

Para analizar las capacidades morfosintácticas, en la tabla donde se recogieron las muestras de lenguaje que fue produciendo la alumna, se recogieron en general errores que son más propios o más típicos de edades inferiores a la que tiene la alumna, es decir, inferiores a 4 años, y esto es porque: la alumna emitió palabras con valor de frase (“tirando”, “esando”) que se consideraron como frases de solo una palabra y dentro de esta errores

morfológicos que no fueron analizados pues no era el fin de esta investigación pero se tuvieron en consideración, frases de dos palabras, omitía el sujeto en todas ellas, apenas hizo tres frases de tres o más palabras incluyendo errores también dentro de estas y cambiando el orden de las palabras.

Resulta muy llamativo que la mayoría de los enunciados que produce son sin sujeto y pobres de contenido pues no realiza frases complejas que realizan los niños de cuatro años de edad, sino que utiliza estructuras muy simples compuestas por determinante más un sustantivo en su mayoría.

Estos resultados indican que la alumna presenta dificultades en su morfosintaxis ya que como apuntaron Bloom y Lahey (1980) en sus clasificaciones para el desarrollo del lenguaje, de los tres a los cuatro años en adelante, se da la etapa de las oraciones complejas, en la que su comunicación verbal es más fluida; sus emisiones son más largas y libres de contexto y sus oraciones complejas se forman de la unión de varias oraciones simples.

La etapa de las frases y oraciones simples que para estos autores iría desde los dos años y seis meses a los tres años y seis meses de edad, se caracterizan porque sus emisiones son más breves y algunas dependen del contexto, pero estas ya son reconocidas por el adulto como frases u oraciones. En esta etapa existen ya funciones de sujeto y predicado.

Los resultados indicarían que la alumna presenta características más propias de esta última etapa comentada que con relación a su edad, por lo que podría estar en un año inferior al que le correspondería, así que con esta prueba en concreto sí se podría confirmar la hipótesis de que el análisis de las capacidades morfosintácticas puede aportar datos relevantes en relación con el nivel de inmadurez que presenta la alumna.

Esta hipótesis se aceptaría con relación a la comparación que se realiza de estos resultados con respecto a esta clasificación en particular que proponen los autores anteriormente referenciados.

Para confirmar la hipótesis con mayor solidez, sería necesario comparar los resultados de esta segunda prueba con los estudios de otros autores que han propuesto distintas clasificaciones del desarrollo del lenguaje infantil. No obstante, existe un consenso general en torno a tres grandes etapas por las que el niño progresa de forma gradual (Gross, 2005):

1. Etapa de una palabra (12 a 18 meses): En esta fase, el niño produce su primera palabra alrededor del año, aunque el balbuceo puede continuar durante unos seis meses más. Comprende más palabras de las que es capaz de expresar
2. Etapa de oraciones de dos palabras (18 a 30 meses): Corresponde al Estadio 1 de gramática, caracterizado por un lenguaje telegráfico, con producciones e imitaciones de oraciones simples
3. Estadio 2 de gramática (a partir de los 30 meses): El lenguaje se amplía con rapidez; las oraciones se hacen más largas y complejas, y aumenta la capacidad de comprensión

Tras superar estas etapas, el niño comienza a construir oraciones más extensas y, al llegar a la edad escolar, comprende estructuras complejas e incluso el doble sentido.

A partir de esta clasificación, se reafirma la hipótesis inicial de que el análisis morfosintáctico en la etapa infantil puede ofrecer información relevante sobre el grado de madurez lingüística.

En concreto, se confirma la segunda hipótesis derivada del análisis de los resultados: dado que la alumna se encuentra en una fase equivalente a la etapa de oraciones de dos

palabras, su desempeño no se corresponde con su edad cronológica (cuatro años), lo que sugiere un desfase aproximado de un año en esta habilidad lingüística.

Al comparar este trabajo con los resultados de otros estudios previos, se evidencia que la LME (longitud media del enunciado), aumenta entre los 3 y los 4 años, para la mayoría de los sujetos (75%). Además, junto al aumento de la LME se da un aumento en el resto de los demás índices. El lenguaje del niño se hace más complejo con el tiempo y sus enunciados más largos. Todavía a los 3 y 4 más cantidad se corresponde con mayor complejidad lingüística (Vázquez y Alonso, 2007). Este estudio se corroboraría por tanto la idea de que esta alumna presenta un desarrollo lingüístico morfosintáctico inferior a su edad

A partir de los resultados, se proponen algunas orientaciones para futuras investigaciones como incluir un grupo control de niños de la misma edad con desarrollo típico, a fin de comparar los resultados y establecer diferencias significativas; aplicar la observación en contextos naturales de juego o conversación, dado que algunos niños con inmadurez generalizada pueden mostrar un rendimiento inferior en situaciones de evaluación formal, ampliar las variables de análisis, incorporando factores como el sexo, el entorno familiar o la calidad del input lingüístico, ya que estos elementos pueden influir en la velocidad de adquisición del lenguaje (Karmiloff-Smith, 1977; Pinker, 1981) y diseñar instrumentos específicos para la evaluación morfosintáctica, con ítems validados para cada edad evolutiva y adaptados al contexto escolar.

El estudio del contexto familiar y educativo también puede ofrecer información valiosa sobre la influencia del entorno socioemocional en la maduración lingüística, tal como plantea Vigotsky (1964), quién destacan el papel del ambiente en la estimulación del lenguaje infantil.

La etapa de educación infantil representa un periodo crítico para la detección de posibles desajustes en el desarrollo lingüístico. En este estudio, los resultados obtenidos confirman que la alumna presenta una inmadurez morfosintáctica significativa, observable en su tendencia a producir frases simples y a omitir elementos esenciales de la oración.

Aunque los datos no son concluyentes en todos los aspectos, sí permiten inferir que el análisis cualitativo de las producciones verbales puede ser una herramienta útil para identificar retrasos en la adquisición gramatical y orientar intervenciones educativas y terapéuticas.

Futuras investigaciones deberían incorporar mayor diversidad de participantes y pruebas más específicas, además de explorar el lenguaje en situaciones comunicativas reales. Es recomendable fomentar actividades lúdicas y de estimulación lingüística que favorezcan la estructuración gramatical y la ampliación del vocabulario. Propuestas como los juegos de rol, la narración de historias, las canciones o las dinámicas con apoyo visual pueden contribuir de manera significativa al desarrollo morfosintáctico durante los primeros años de vida.

Referencias

- Bellugi, U. (1965). *The development of interrogative structures in children's speech*. En K. Riegel (Ed.), *The development of language functions* (Language Development Program 8). University of Michigan.
- Berger Stassen, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia* (7ª ed.). Editorial Panorámica.
- Bloom, L. (1970). *Language development: Form and function in emerging grammars*. MIT Press.
- Bloom L, Lahey M, Hood L. (1980). Complex sentences: acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode. *J child lang.* 7(2), 235-61. <https://doi.org/10.1017/S0305000900002610>
- Bowerman, M. (1973). Structural relationships in children's utterances: Syntactic or semantic? En T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (pp. 197–213). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-505850-6.50015-3>
- Braine, M. D. S. (1963). The ontogeny of English phrase structure: The first phrase. *Language*, 39(1), 1–13. <https://doi.org/10.2307/410757>
- Braine, M. D. S. (1976). Children's first word combinations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41(1), 1–104. <https://doi.org/10.2307/1165959>
- Bronckart, J. P. (1973). Aspect et temps. Étude de l'utilisation du temps des verbes chez l'enfant. *Revue de Psychologie et Sciences de l'Éducation*, 8, 147–177.
- Bronckart, J. P. (1985). *Teorías del lenguaje* (2ª ed.). Herder.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674732469>

- Brown, R., & Bellugi, U. (1964). Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review*, 34(2), 133–151. <https://doi.org/10.17763/haer.34.2.c5263w0q03222r14>
- Brown, R., & Fraser, C. (1964). The acquisition of syntax. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29(1), 43–79. <https://doi.org/10.2307/1165754>
- Chomsky, N. (1965). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.
- Dale, P. (1989). *Desarrollo del lenguaje* (3ª ed.). Trillas.
- Dorr, A., Gorostegui, M., Bascuñan, M. (2008). Psicología general y evolutiva. *Editorial Mediterráneo*.
- Ervin-Tripp, S. M. (1974). Is second language learning like the first? *TESOL Quarterly*, 8(2), 111–127. <https://doi.org/10.2307/3585535>
- Farrar, M. J. (1990). Discourse and the acquisition of grammatical morphemes. *Journal of Child Language*, 17(3), 607–624. <https://doi.org/10.1017/S0305000900010904>
- Ferreiro, E. (1971). *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Droz.
- Garton, A. F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Paidós.
- Gross, R (2005). Psychology, the science of mind and behaviour 5th edition. *Hodder Arnold Publication*.
- Halliday, M. A. K. (1982a). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Médica y Técnica.
- Hoff-Ginsberg, E. (1990). Maternal speech and the child's development of syntax: A further look. *Journal of Child Language*, 17(1), 85–99. <https://doi.org/10.1017/S0305000900013118>
- Karmiloff-Smith, A. (1977). More about the same: Children's understanding of postarticles. *Journal of Child Language*, 4(1), 17–31. <https://doi.org/10.1017/S0305000900001756>

- Klima, E. S., & Bellugi, U. (1966). Syntactic regularities in the speech of children. En J. Lyons & R. J. Wales (Eds.), *Psycholinguistics papers: Proceedings of the 1966 Edinburgh Conference* (pp. 183–208). Edinburgh University Press.
- Lund, N., & Duchan, J. (1988). *Assessing children's language in naturalistic contexts* (2^a ed.). Prentice-Hall.
- McNeill, D. (1966). Developmental psycholinguistics. En F. Smith & G. A. Miller (Eds.), *The genesis of language: A psycholinguistic approach* (pp. 15–84). MIT Press.
- McNeill, D. (1970). *The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics*. Harper & Row.
- Menyuk, P. (1971). *The acquisition and development of language*. Prentice Hall.
- Menyuk, P. (1988). *Language development: Knowledge and use*. Scott, Foresman & Company.
- Miller, W., & Ervin, S. (1964). The development of grammar in child language. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29(1), 9–43. <https://doi.org/10.2307/1165752>
- Nelson, K. E. (1980). Theories of the child's acquisition of syntax: A look at rare events and at necessary, catalytic, and irrelevant components of mother-child conversation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 345(1), 123–139. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1980.tb51116.x>
- Pinker, S. (1981). On the acquisition of grammatical morphemes. *Journal of Child Language*, 8(3), 477–484. <https://doi.org/10.1017/S0305000900003317>
- Schlesinger, I. M. (1971). Production of utterances and language acquisition. En D. I. Slobin (Ed.), *The ontogenesis of grammar: A theoretical symposium* (pp. 63–101). Academic Press.

Sinclair, H. (1971). Sensori-motor action patterns as a condition for the acquisition of syntax.

En R. Huxley & E. Ingram (Comps.), *Language acquisition: Models and methods* (pp. 121–135). Academic Press.

Skinner, B. F. (1981). *Conducta verbal*. Trillas.

Slobin, D. I. (1966). The acquisition of Russian as a native language. En F. Smith & G. A.

Miller (Eds.), *The genesis of language: A psycholinguistic approach* (pp. 129–148). MIT Press.

Slobin, D. I. (1966). Cognitive prerequisites for the development of grammar. En C. A.

Ferguson & D. I. Slobin (Eds.), *Studies of child language development* (pp. 175–208). Holt.

Solé Planas, M. R. (1988). *Proyecto docente e investigador para concurso a Cátedra de*

Universidad en el área de Psicología Evolutiva. Universidad Autónoma de Barcelona.

Vázquez, M. F., & Alonso, G. A. (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. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(07\)70083-9](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(07)70083-9)

Vigotsky, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Lauturu.

Yllera, A. (1982). Las etapas del pensamiento lingüístico occidental. En F. Abad & A. García

Berrio (Coords.), *Introducción a la lingüística* (pp. 45–68). Alhambra.