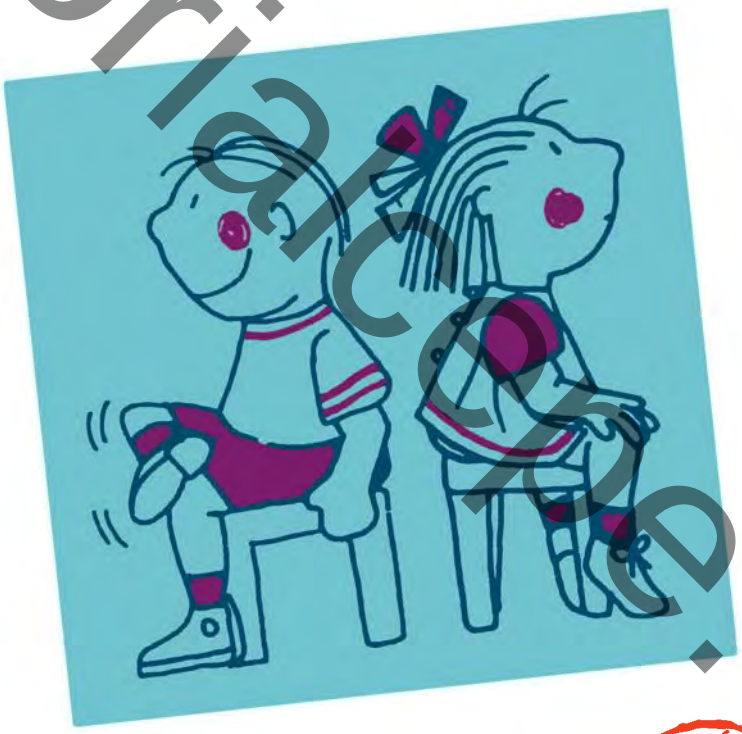
Gerardo Aguado Alonso

# El desarrollo de la Morfosintaxis en el niño

## MANUAL DE EVALUACIÓN DEL T.S.A.



EDICIÓN OCTAVA EDICIÓN

editorialcepe.es

# Índice

Prólogo ..... 7
Introduccción ..... 15
Capítulo 1. Precursores y primeros pasos ..... 19
Capítulo 2. Algunos datos acerca del desarrollo de la sintaxis antes de los tres años ..... 29
Capítulo 3. Valoración de la competencia morfosintáctica en el niño de 2 años y medio ..... 59
Capítulo 4. La sintaxis de los 3 a los 7 años ..... 95
Capítulo 5. Conclusiones ..... 151
Capítulo 6. Instrucciones para la administración del TSA ..... 161
Capítulo 7. Baremos ..... 171
Bibliografía ..... 185

editorialcepe.es

# Prólogo

La evaluación del desarrollo lingüístico y de la eficacia de una posible intervención sobre el lenguaje oral no puede obviar la referencia a una determinada norma ni la utilización de algún instrumento que permita objetivizar los fenómenos observados: los riesgos de la imprecisión normativa y de la distorsión provocada por el instrumento deben tomarse en cuenta; aunque representen limitaciones a la evaluación, no justifican, sin embargo, su rechazo de principio.

Existen varias formas de intentar responder a esa necesidad de comparar las performancias de un individuo a una referencia normativa y el auge actual y positivo de los sistemas basados en registros de lenguaje más o menos espontáneo no debería hacernos olvidar que los test estandarizados cumplen una función en el proceso de evaluación. Presentan, por supuesto, defectos y carencias, pero el origen de las críticas que se les dirige se sitúa más en la interpretación abusiva de los datos proporcionados que en la indicación de su aplicación. Es práctica habitual, por ejemplo, extrapolar las performancias de un niño, respecto a determinados contenidos, a situaciones que tienen poco que ver con el contexto del test utilizado: en el caso concreto del NSST que sirvió de modelo a este trabajo, la tarea de juzgar entre dos enunciados propuestos implica la aplicación de procesos metalingüísticos que no intervienen en el uso de los

editorialcepe.es

mismos contenidos en una situación, por ejemplo, de conversación, sea en su vertiente receptiva o expresiva.

El recurso a la imitación, en la parte de producción, levanta también interrogantes que deben solucionarse con los demás datos de la exploración. Por esas y otras razones, conviene recordar que se auto-definía como «Screening Test», es decir, como instrumento de «depistage» rápido.

Ocurre que, para el castellano, la tendencia «anti-test» nos llega cuando no hemos podido apenas disfrutar de sus ventajas ni analizar sus limitaciones reales para nuestro idioma: el número de instrumentos adaptados al castellano y a las poblaciones de nuestra geografía es ridículo comparado con lo que existe para el inglés y el francés. Por lo tanto, nos hemos de felicitar por la aparición de trabajos como el que ha realizado Gerardo Aguado.

Nuestra satisfacción es aún mayor cuando observamos que no se ha limitado a traducir y baremar un test existente (lo que ya tiene mérito), sino que ha realizado un esfuerzo de adaptación de los contenidos a las características del idioma castellano, ampliando la prueba inicial a la luz de los conocimientos añadidos a los que existían en el momento en que se diseñó el test de Laura Lee. Nos encontramos, pues, con un instrumento al mismo tiempo más extenso y más moderno.

Un test de lenguaje es sólo una de las piezas que configuran el proceso de evaluación: sus datos deben ser interpretados en función del resto de la información que debemos recabar por otros medios complementarios, dentro de una perspectiva comprensiva del desarrollo general del niño. Nunca viene mal recordar la frase de Siegel, citado por Miller[1]: «Los test de lenguaje son válidos en cuanto medios de ayuda para el profesional. Sin embargo, no pueden ser sustitutos del juicio clínico de un profesional bien informado».

Como logopeda, me agrada en los trabajos de Gerardo Aguado su preocupación constante por lo que sigue a la evaluación. En un contexto clínico, no se realiza una exploración del lenguaje para establecer un «diagnóstico», concepto médico de escasa aplicación al ámbito de los trastornos del lenguaje, cuyos

1. Miller J.F.: Evaluación de la conducta comunicativa de los niños, en R.L. Schiefelbusch (ed.). Bases de la intervención en el lenguaje. Madrid. Alambra. 1986, p. 218.

editorialcepe.es

«síndromes» presentan en su mayoría contornos mal definidos, etiologías inciertas y una gran variedad de posibles tratamientos, sean de naturaleza pedagógica o terapéutica.

El objetivo de una evaluación no puede limitarse a reflejar numéricamente una determinada conducta: debe permitir un nivel de análisis suficiente como para contestar a la serie de preguntas que subyace debajo de cualquier solicitud de exploración del lenguaje: ¿existe una diferencia significativa respecto a la norma o a lo que cabe esperar del sujeto? ¿En que dirección debe encaminarse la intervención, si ésta se considera necesaria? En definitiva, es la orientación el objetivo de cualquier evaluación clínica del lenguaje: en ese sentido, el trabajo de G. Aguado me parece muy acertado. Su proposición de 10 pasos, para la programación de las primeras etapas de la construcción morfo-sintáctica, representa, por ejemplo, una de las escasas referencias concretas apoyadas en observaciones contrastadas que los logopedas podemos encontrar sobre el idioma castellano. El tiempo nos dirá cuál es el alcance real de este instrumento de evaluación y de la programación que ha generado, pero el primer paso, por lo menos, ya está dado. Nos toca proseguir el camino.

**Marc Monforl**

editorialcepe.es

editorialcepe.es

# Introduccción

*DURANTE los últimos veinticinco o treinta años, los progresos realizados sobre qué, cómo y cuándo aprende el niño, cuando adquiere el lenguaje, han sido enormes. Y, sin embargo, este mismo progreso ha puesto de manifiesto, cada vez más, aspectos inexplorados, y cuya investigación hace más complejo el hecho lingüístico-cognitivo-comunicativo. De tal modo es así, que las preguntas básicas sobre el desarrollo del lenguaje están aún pendientes de ser respondidas.*

*La diversidad de interpretaciones, que intentan clarificar este desarrollo, traen consigo nuevos modelos experimentales que aportan nuevos datos y nuevas interpretaciones Existen, así, campos sobre los que es posible emitir una buena cantidad de hipótesis originales que, en última instancia, muestran el desconocimiento que se sufre sobre parcelas del desarrollo psicolingüístico. Ejemplos no faltan: cómo se adquieren las reglas de conversación, los actos de habla, hipótesis sobre el origen semántico de la sintaxis, etc.*

*Es necesario, por ello, limitar pequeñas áreas sobre las que investigar.*

*Además, y sobre todo en lo que se refiere al aporte de datos, las conclusiones no son trasladables de una lengua a otra. En este sentido, el castellano está falto de*

*métodos de evaluación, hipótesis de trabajo, interpretaciones que otras lenguas ya poseen. Trabajamos, la mayor parte de las veces, basándonos en los estudios hechos sobre otras lenguas.*

*Es importante, pues, llenar estos vacíos y para ello es indispensable, antes que nada, aportar datos referentes a los distintos aspectos del lenguaje: y éste es el objetivo del presente trabajo: proponer un test para la evaluación del desarrollo morfosintáctico.*

*Se trata de una adaptación del Northwesten Syntax Screening Text de Laura Lee (1971). Dicha adaptación consistió en adoptar el método empleado en el NSST y, por medio de él, evaluar morfemas y palabras gramaticales del castellano. Hubo, entonces, que ampliar en un 75 por 100 aproximadamente el número de ítems, dadas las características gramaticales del castellano (mayor número de morfemas verbales, etc.) y por haber añadido otros ítems que evaluarán funciones no presentes en el NSST original: comparativas (más… que…, etc.), diversas oraciones subordinadas, simultaneidad-sucesividad, etc. Por otra parte, para evaluar algunas funciones se abandonó el método de imágenes y se adoptó uno verbal.*

*La novedad de este test, por tanto, no consiste en el método, sino en su objetivo de evaluar unas determinadas formas gramaticales manifestadas a través de una determinada lengua.*

*Es importante, ahora, comentar el* ***qué mide*** *este test. En otras palabras, es importante decir algo sobre los límites que el test se autoimpone.*

*Quizás, asegurar que esta prueba evalúa el desarrollo morfosintáctico sea pretencioso y pueda conducir a error sobre qué es la morfosintaxis.*

*El test que aquí se presenta pretende evaluar los elementos sintácticos que determinan funciones semánticas secundarias nominales (singular-plural, masculino-femenino, etc.) y verbales (morfemas de modo y tiempo) así como algunos elementos de superficie que unen proposiciones. También evalúa ciertos elementos sintácticos que determinan funciones semánticas primarias (pasivación, negación, etc.), pero sólo roza lo que ha dado en llamarse la gramática de casos (roles de agente, paciente, poseedor, etc.). Estos están presentes en los ítems, claro está, ya*

editorialcepe.es

*que las frases propuestas **significan** algo. Pero lo que se pretende explorar es la **estructura formal** de las frases en las dos vertientes de comprensión y expresión.*

*Se trata de saber, por ejemplo, si el niño utiliza el verbo en futuro simple tras una oración como «cuando llegue allí…», y no si es capaz de hacerse entender.*

*No cabe duda, entonces, que la sintaxis va más allá que lo evaluado por medio de este test. Son determinados subsistemas los que son objeto de evaluación. Otros métodos deberán ser propuestos para investigar los demás aspectos de la sintaxis. Así, poco a poco, se podrá tener una idea más certera de cómo, cuándo y qué aprende el niño al adquirir el lenguaje.*

*Un objetivo consecuente, pero no menos importante que la evaluación, es proporcionar una base, sobre todo respecto al **qué** y **cuándo** de la adquisición de la sintaxis, pura la intervención en aquellos trastornos del lenguaje en los que aquélla se halle comprometida, así como para ayudar a una correcta pedagogía del lenguaje en las primeras etapas escolares.*

editorialcepe.es

# Capítulo 1

## Precursores y primeros pasos

editorialcepe.es

ESTE es un test estandarizado y, por tanto, no es apropiada su administración a niños menores de 3 años. Por ello es obligatorio poner la base de lo que se va a encontrar, respecto al desarrollo sintáctico, a partir de esa edad.

¿Qué ocurre antes? ¿Se puede hablar de sintaxis en las emisiones de una sola palabra? ¿Con qué términos se debe entender la sintaxis de las emisiones de dos palabras unidas por la entonación?

**1.1.** La postura que propugna la existencia de estructura combinatoria en las emisiones de una palabra está representada por dos corrientes. Una de ellas se corresponde de alguna manera con la teoría piagetiana del desarrollo intelectual. La otra está estrechamente relacionada con la psicolingüística chomskyana.

Respecto a la segunda corriente mencionada, representada fundamentalmente por McNeill, se da una fuerte dependencia del modelo psicolingüístico chomskyano. El niño nace con una competencia gramatical, que le va a permitir adaptarse a la lengua que se habla en su entorno, por su universalidad.

En las emisiones de una sola palabra, entonces, lo que se produce es en realidad la emisión de una frase en la que fallan una serie de elementos, optativos en este caso, debido a las limitaciones de ejecución.

Esta posesión es difícilmente comprobable. Se trata más bien de una especulación. De hecho, otros investigadores *débilmente* chomskyanos (Slobin, por ejemplo) consideran que la gramática aparece con las emisiones de dos palabras, y que el innatismo no puede entenderse más que como una capacidad del hombre para producir el lenguaje. El propio McNeill orienta sus estudios

editorialcepe.es

posteriores hacia posiciones cognitivas y hacia explicaciones de origen semántico. Henández-Pina (1984): «Las emisiones monoléxicas son unidades semánticas portadoras de una función lingüística».

Con referencia a la primera corriente mencionada, dentro de esta postura que propugna la presencia de estructuras proposicionales en las emisiones de una palabra, sus representantes (Greenfield y Smith, 1976; Ingram. 1971, y otros) comprueban que los niños tienen un conocimiento bastante extenso de las *relaciones semánticas,* que serán la base de las frases de dos y tres palabras. Dichas relaciones no se expresan lingüísticamente de forma explícita a causa de las limitaciones de ejecución (escasa memoria a corto plazo, etc.).

La forma estructural combinatoria de estas emisiones estaría en la relación entre un componente lingüístico (la palabra emitida) y un componente extralingüístico presente en el contexto. Por ejemplo: *papá* como «destinatario» de la «acción» del niño que le lleva un trozo de pan para que lo coma.

La demostración más clara de que esto es así, proviene del hecho de que los niños no adquieren todos los roles semánticos de una palabra a la vez. Primero se utiliza una palabra con una función determinada: la palabra se relaciona con una acción. Después, el nombre de una cosa (expresado explícitamente) se relaciona con otra cosa o persona (deducible del contexto, ya que la palabra que se refiere a dicha entidad no se expresa), que implica que la palabra emitida posee otra función. Más tarde, aparecen palabras cuya función es relacionar frases antes dichas con el presente. Y así sucesivamente.

De esta forma se comprueba un orden determinado (tomado de Bowerman, comentando a Greenfield y Smith) de aparición de funciones: agente (nombrando, por ejemplo, a una persona ausente que habla), acción (diciendo *va* cuando la mamá se marcha), objeto implicado en la acción, etc.: esto con referencia a la combinación *sujeto-acción*. Posteriormente, cuando se relacionan dos entidades: objeto con objeto (el niño dice *agua* señalando una perola llena de agua), objeto animado con objeto, situación, etc.

Esta interpretación de las emisiones de una sola palabra supone la existencia de un *continuum* entre la etapa holofrástica y las emisiones de dos y tres palabras.

editorialcepe.es

**1.2.** La postura contraria, esto es, la que considera que hay discontinuidad entre las emisiones de una sola palabra y las primeras frases, está muy extendida entre los psicolingüistas. Generalmente se acepta que la sintaxis nace con las emisiones de dos palabras (Bloom. 1973: Slobin. 1971; Schlesinger. 1977: Brown, 1973, etc.).

Las razones de esta postura son de orden sintáctico: el desconocimiento por parte del niño del «código lingüístico que permita trazar, en las frases, las nociones conceptuales sobre las relaciones sintácticos-semánticas» (Bloom, 1973).

Es importante señalar a este respecto que las relaciones entre una palabra y el contexto, cuya base es cognitiva, no pueden definirse por medio de una terminología sintáctica. Para poder hablar de sintaxis es presumible que el niño debe adquirir conocimientos sobre la estructura del lenguaje, distinta esta, de la estructura cognitiva, y que un determinado dominio de ésta, presente sin duda en la etapa holofrástica, no implica un dominio de aquélla. El lenguaje tiene sus formas propias que, aun aceptando la relación lenguaje (en su aspecto semántico)-desarrollo cognitivo, exigen su conocimiento específico.

**1.3.** Existe un punto en el que el niño emite una frase de dos palabras. Desde ciertos puntos de vista, la causa de este progreso habría que buscarla en la menor limitación de ejecución (mejora —¿maduración?— de la memoria inmediata y a corto plazo); estos puntos de vista aceptarían la continuidad, respecto del desarrollo sintáctico, de la etapa holofrástica a las emisiones de dos palabras.

De otra parte (postura que propugna la discontinuidad), se explicaría este progreso a partir de la adquisición de un conocimiento estructural. En cualquier caso, la respuesta a este «por qué» no es fácil ni está clara.

Lo que si es evidente es que todos los niños, hablen la lengua que hablen, construyen frases para expresar las mismas relaciones: señalar (*éste, mira, aquí.* etc. + nombre), pedir o expresar reaparición (*más, otro* + nombre), rechazar (*no* + nombre), expresar desaparición (nombre + *ido. ¡bah!,* etc.), relacionar agente-acción, acción-objeto, objeto-poseedor, etc.

editorialcepe.es

Sin embargo, no puede hablarse de un orden consistente en la aparición de las relaciones semánticas antes mencionadas. Los estudios que se han hecho sobre este punto dan resultados contradictorios, debidos en muchos casos a diferencias metodológicas, e incluso, a diferentes conceptualizaciones de las entidades semánticas a investigar.

**1.3.1.** Siendo el foco de interés de este trabajo el desarrollo morfósintáctico, conviene detenerse un poco en la estructura formal sintáctica de estas frases, dejando al margen los problemas del significado.

En las emisiones de dos palabras se encuentran sintagmas completos, presentes también en el habla adulta. Algunas pueden ser consideradas también como frases inacabadas a causa de la falta de habilidad lingüística o a causa de condiciones extra lingüísticas, como cambios en la dirección de la atención, en la conversación, etc.

Sin embargo, las frases que más nos pueden interesar son las que tienen el aspecto de bien realizadas, pero en las que fallan algunos elementos. En fin, las frases «telegráficas». Todos los investigadores de esta etapa están de acuerdo en que la omisión o la presencia de palabras en las emisiones de dos palabras no se producen de forma azarosa ni desorganizada. Existen reglas.

Un fenómeno perceptible es el predominio de las palabras pertenecientes a la categoría lexical (sustantivos y verbos, sobre todo) sobre las pertenecientes a la categoría funcional (morfemas verbales, preposiciones, etc.).

El intento de reducir los factores que determinan omisión o presencia de ciertas palabras a una explicación gramatical adulta es criticable, ya que, por ejemplo, el niño puede omitir una preposición en una emisión, y, en cambio, utilizarla en otra. Parece lógico pensar que, desde un punto de vista de efectividad comunicativa, que a la postre es el objetivo del habla infantil, es más práctico emitir palabras cargadas de información intrínseca. Poco práctica sería una «frase» como *con pero.*

No obstante, y teniendo en cuenta que el orden en el que se dan las palabras se va desarrollando con el tiempo, aunque parece que ni la imitación (posible

editorialcepe.es

razón explicativa de este orden) ni la frecuencia en el uso de dichas palabras por parte de los adultos tienen mucho que ver con ello (Brown, 1963 y 1973), cabe interrogarse por las reglas formales que subyacen a estas emisiones.

La metodología empleada desde 1963 por Brown y Fraser, Miller y Ervin (1964) y Braine (1963) ha dejado importantes huellas en la investigación posterior.

Consistió en considerar el habla infantil de esta etapa como una lengua desconocida de la que se debía desentrañar su estructura. Así nacieron las primeras gramáticas.

La más notable ha sido la gramática de clase pivote y clase abierta.

En pocas palabras, esta gramática explicaría las emisiones de dos palabras a partir de la doble categorización de éstas:

Las pertenecientes a una clase (llamada *eje* o *pivote)* cuyas características son su gran frecuencia de uso, el poco número de ellas y la posición fija que siempre ocupan. Los distintos autores han adscrito distintas palabras a esta clase, pero corresponderían a unas categorías determinadas de la gramática adulta: deícticos (artículos, adverbios de lugar, presentadores demostrativos) en Ervin, los anteriores más algunos adjetivos calificativos en Brown y en Braine.

Y las pertenecientes a otra clase (llamada *abierta)* que se apoyan en las anteriores y cuyas características son su poca frecuencia, su gran número y su posición dependiente de la adoptada por la palabra pivote. En esta clase se incluyen las palabras que en clave de gramática adulta llamamos sustantivos y verbos, sobre todo.

Esta división en dos clases fue aprovechada por McNeill (1966 y 1970) para aplicar los principios de la gramática generativa chomskyana a la explicación de la adquisición del lenguaje por parte de los niños.

La rigidez y la universalidad de esta *gramática* infantil ha sido puesta en entredicho por numerosas observaciones (para el castellano ver Hernández Pina, 1984). Se han encontrado numerosas emisiones que no responden a las únicas combinaciones propugnadas por los primeros investigadores (pivote + abierta,

editorialpepe.es

abierta + pivote, abierta + abierta, y abierta). Por ejemplo, la palabra pivote *más* aparece sola en las emisiones de los niños castellanos con mucha frecuencia.

Quizás la interpretación más atractiva que impugna la rigidez de la gramática pivote-abierta es la de Bloom, Lightbown y Hood (1975).

Estos autores han hipotetizado sobre las estrategias para acceder al código lingüístico adulto: una estrategia formal basada en muchas combinaciones de dos palabras, en las que algunas de ellas ocupan una posición fija exigiendo, forzando la relación de las palabras con la que se combinan («estrategias centradas en una palabra eje», esto es, la estrategia apuntada por la gramática pivote-abierta). A esta estrategia la llamaron también «estrategia pronominal», ya que las palabras fijas representan a los agentes (pronombres personales con función de sujeto), poseedores (posesivos), objetos afectados (pronombres demostrativos) y lugares (adverbios con función deíctica; *here, there).*

La otra estrategia utilizada («categoría») es la combinación de dos palabras en la que las relaciones de ambas no dependen del significado de ninguna de ellas. De una serie de palabras, cualquiera de ellas puede funcionar como agente, o como poseedor, etc. Y una palabra determinada puede tener varias funciones en distintas emisiones. Esto es algo imposible en la primera estrategia donde *mi* siempre y solamente funcionará estableciendo una relación de posesión. A esta segunda estrategia, los autores la llamaron «estrategia nominal» (utilización de gran número de nombres y de escasos pronombres).

Otro dato interesante del estudio de Bloom, Lightbown y Hood es la observación de que parece que los niños adoptan una u otra estrategia (no las dos al mismo tiempo). Una vez dominada la estrategia adoptada estarían capacitados para aprender la otra.

Como crítica se hace notar el hecho de que las estrategias «pronominal» y «nominal» estaban ya definidas en la gramática pivote-abierta. La primera correspondería a las combinaciones P+ A y A + P y la segunda, a las combinaciones A + A y A. Con lo cual no es novedoso lo aportado por los tres autores citados.

editorialcepe.es

Por otra parte, relacionado con el último punto, se han encontrado datos que desmienten que ambas estrategias, «pronominal» y «nominal», sean incompatibles al principio.

**1.3.2.** Todo lo que se ha dicho sobre las emisiones de dos palabras nos lleva a preguntamos si los hablantes infantiles tienen o no una idea de las relaciones sintácticas presentes en sus emisiones (sujeto-predicado, etc.).

Retomando el planteamiento hecho por la gramática generativa, que da por supuesto que el niño dispone desde el principio, formando parte de su equipo innato, según Chomsky, de las principales relaciones gramaticales, se insiste en que no existen pruebas que indiquen que estas emisiones tengan para el niño una estructura del tipo sujeto-predicado. Por otra parte, si el niño tuviera la categoría «sujeto», por ejemplo, todas las subcategorías de dicho concepto relacional aparecerían a la vez, fueran o no agentes. Y esto no es así. El sujeto aparece primero con función de agente *(nene come)* y más tarde aparecen otras subcategorías en las que el sujeto no es agente *(yo quiero,* o la frase *vaso roto,* en la que el sujeto *vaso* es paciente: *el vaso se ha roto).*

Concluyendo, las pruebas presentadas, basándose en la gramática generativa o en el orden de las palabras, son insuficientes y no permiten asegurar que el niño haya hecho «inducciones lingüísticas de orden superior sobre las categorías gramaticales superordinales» (Bloom, Lightbown y Hood, 1975). Pero tampoco hay pruebas para asegurar como Schlesinger (1971), que, aunque la estructura de las primeras frases infantiles sea de origen semántico más que sintáctico, los conceptos sintácticos necesarios para organizar el lenguaje adulto no llegan a adquirirse nunca, que el conocimiento real del hablante permanece en el nivel semántico.

editorialcepe.es

# PRUEBAS DEL HABLA Y DEL LENGUAJE • 3

Un test de lenguaje es sólo una de las piezas que configuran el proceso de evaluación: sus datos deben ser interpretados en función del resto de la información que debemos recabar por otros medios complementarios, dentro de una perspectiva comprensiva del desarrollo general del niño. Nunca viene mal recordar la frase de Siegel: "los tests de lenguaje son válidos en cuanto medios de ayuda para el profesional. Sin embargo, no pueden ser sustituidos del juicio clínico de un profesional bien informado".

Como logopeda, me agrada en los trabajos de Gerardo Aguado su preocupación constante por lo que sigue a la evaluación.

El objetivo de una evaluación no puede limitarse a reflejar numéricamente una determinada conducta: debe permitir un nivel de análisis suficiente como para contestar a la serie de preguntas que subyacen debajo de cualquier solicitud de exploración del lenguaje: ¿existe una diferencia significativa respecto a la norma o a lo que cabe esperar del sujeto? ¿En qué dirección debe encaminarse la intervención, si ésta se considera necesaria? En definitiva, es la orientación el objetivo de cualquier evaluación clínica del lenguaje: en ese sentido, el trabajo de G. Aguado me parece muy acertado. Su proposición de 10 pasos, para la programación de las primeras etapas de la construcción morfo-sintáctica, representa, por ejemplo, una de las escasas referencias concretas apoyadas en observaciones contrastadas que los logopedas podemos encontrar sobre el idioma castellano.

*Marc Monfort*

ISBN-13: 978-84-8623-599-4
9 788486 235994

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL
General Pardiñas, 95 • 28006 Madrid (España)
Telfs.: 91 562 65 24 • 91 564 03 54 • 717 77 95 95
clientes@editorialcepe.es • www.editorialcepe.es

editorialcepe.es

# TSA

## EL DESARROLLO DE LA MORFOSINTAXIS EN EL NIÑO

Gerardo Aguado Alonso

CEPE

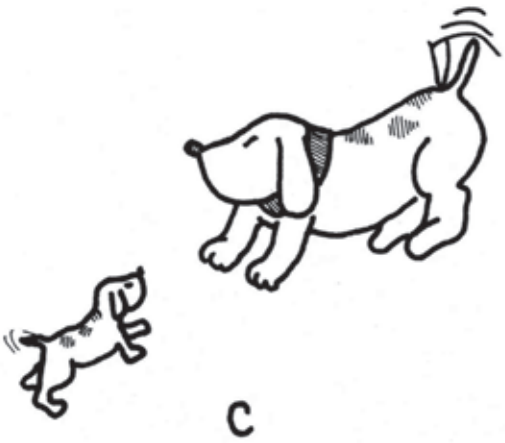
EDICIÓN SEPTIMA EDICIÓN

editorialcepe.es

# demostración

a

b



c

d

editorialcepe.es

12

a

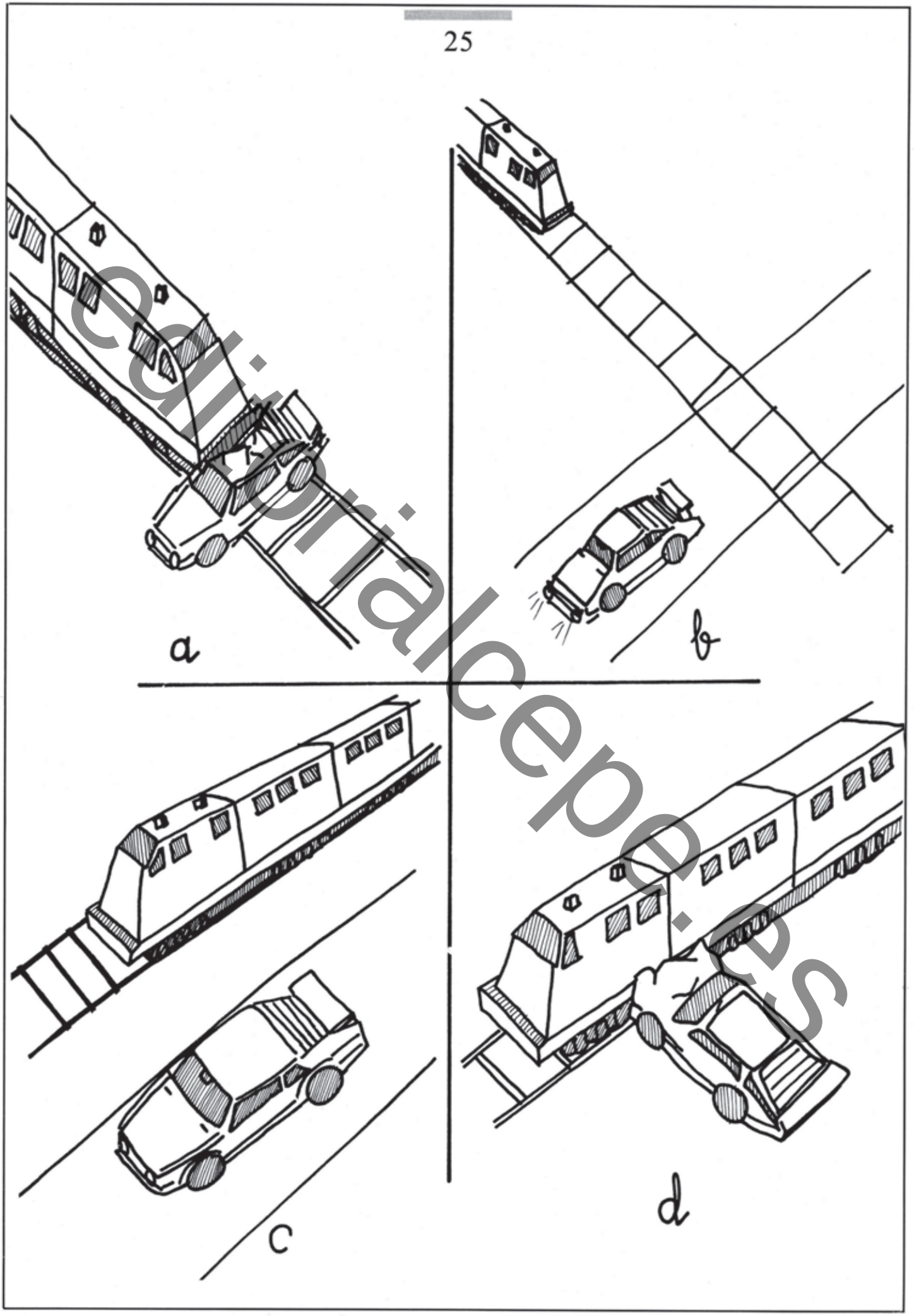
b

c

d

editorialcepe.es

25




editorialcepe.es

6

a

b

editorialcepe.es