

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

**Anáfora y correferencia pronominal en adolescentes
con discapacidad intelectual**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Almudena Zurdo Garay-Gordóvil

Directoras

Juana Muñoz Licerias
Olfa Fernández Soriano

Madrid, 2015



FUNDACIÓN
INSTITUTO UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN
JOSÉ ORTEGA Y GASSET

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
INSTITUTO UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN ORTEGA Y GASSET
Programa de Doctorado
LINGÜÍSTICA TEÓRICA Y SUS APLICACIONES

Tesis doctoral

**ANÁFORA Y CORREFERENCIA PRONOMINAL EN
ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD
INTELECTUAL**

Almudena Zurdo Garay-Gordóvil

Directoras de la tesis

Dra. JUANA MUÑOZ LICERAS

Dra. OLGA FERNÁNDEZ SORIANO

Madrid, 2015

Agradecimientos

Para que esta tesis exista fue necesario, como dijo el poeta, *un ancho espacio y un largo tiempo...* un tiempo y un espacio llenos de tantas personas que ahora, cuando por fin llega el final, mi principal sentimiento es el agradecimiento.

Fue necesario tener en Ángela, Beatriz, Cristina e Icíar los más preciosos motivos para querer ser mejor.

Fueron necesarios mis incondicionales padres, Mercedes e Ignacio, de quienes recibí la capacidad y la fuerza para superar miedos. A ellos les debo que nunca me faltara nada ni tuviera más obstáculos que yo misma para alcanzar mis metas. Gracias por todo.

Gracias a mis queridísimos hermanos Mercedes, Cristina e Ignacio, porque con ellos adquirí el funcionamiento de la anáfora y la correferencia (entre otras cosas), porque siempre han sido tan generosos y porque juntos recibimos a Andrés a quien debo en gran medida el despertar de mi fascinación por la infancia y el lenguaje.

También han sido mi familia más allá de lo académico mis dos directoras de tesis: Juana Licerias y Olga Fernández Soriano y sin ellas esta tesis nunca se habría acabado (o mejor, impreso). Junto a su enorme conocimiento, su exigencia y sus ayudas, siempre se han preocupado de cuidar el aspecto personal de esta doctoranda en continua crisis. Gracias por los momentos en los que vuestra confianza tanto me animó, gracias por leer pacientemente cada una de las mil versiones que ha habido, a lo largo de tantos años. Gracias, gracias.

Además de ellas he encontrado en mi camino a un montón de sabios de quienes he aprendido muchísimo y que me han ayudado enormemente: el Dr. Eugenio de Bustos, el Dr. Luis Sáez del Álamo y, sobre todo, el Dr. Ignacio Bosque en la facultad, por su inspiración y por animarme a continuar más allá; mis profesores del programa de doctorado en Lingüística teórica y sus aplicaciones del Instituto Universitario Ortega y Gasset, que son la base de mi formación, así como mis excelentes compañeros, entre quienes tengo que destacar a la Dra. Isabel Pérez. La Dra. Amaya Mendikoetxea, desde su presencia en mi DEA a alguna temprana reunión en la Autónoma, me ha prestado sus sugerencias y su apoyo. El Dr. Gerardo Aguado, siempre disponible al otro lado del correo electrónico, desde la Universidad de Navarra. La Dra. Alexandra Perovic, en cierto modo precursora de este trabajo, fue siempre amable y generosa en la distancia. Mi hermana, la Dra. Mercedes Zurdo, me ayudó mucho con la estadística y con la riqueza de sus aportaciones. También recibí ayuda del Dr. John Grinstead. El Dr. Iván Teómiro me prestó apoyo, inspiración e ideas e

incluso se prestó a revisar una parte de esta tesis. Gracias a todos ellos. Gracias también por su eficacia y generosidad a Estrella Nicolás.

En el Centro de Educación Especial Virgen de Lourdes de Majadahonda realicé el trabajo de campo y por ello estoy agradecida a la gerencia y la dirección del centro que me abrieron la puerta, permitiéndome estar tan cerca de los alumnos, con todo lo que supuso para mí en tantos sentidos. Muchísimas gracias al personal del centro por su comprensión y colaboración durante la recogida de datos. Gracias a Isabel Lozano por las bases de datos. Agradezco de corazón a Lourdes Martínez y a Jorge Muñoz que no se cansaron de apoyarme para que no me venciera el desaliento. Pero mi mayor y más profundo agradecimiento lo merecen los alumnos, participantes de mi estudio, porque me dieron motivos, me inspiraron, completaron mis cavilaciones con su lenguaje real, me mostraron la increíble fuerza de la comunicación, colmaron todo gratis y me hicieron reír y emocionarme. Ellos se esforzaron al máximo por darme lo mejor de lo mejor, son quienes dan sentido a esta investigación y los que merecen nuestra felicitación, porque se enfrentan con alegría a su vida antes, durante y después de este trabajo. Mi descubrimiento de la discapacidad se amplió en la Fundación Síndrome de Down de Madrid, donde recibí muchísimo de mis compañeras, de los usuarios y sobre todo, de mi queridísima Paula Martinelli, uno de los mejores encuentros de mi vida.

Fui recibida también con mucha generosidad en la casa donde crecí, el colegio Jesús-María de Madrid, para completar la recogida de datos. Por ello doy las gracias a la dirección, al profesorado de Educación Infantil y por supuesto a los niños, participantes de una muestra de contraste que me ayudó con entusiasmo y de la que aprendí un montón. Todos ellos me regalaron, sin saberlo, un oasis en medio de un año muy duro.

No quiero dejar de mencionar la importante contribución de quienes en estos últimos años se han convertido en mi familia marianista: gracias al claustro de profesores y al equipo directivo del colegio Ntra. Sra. del Pilar de Madrid por su confianza, su apoyo y sobre todo por su cariño. Con ello han contribuido sin duda a la serenidad necesaria para afrontar esta última etapa.

La ayuda material la debo, en el plano informático, a Borja, siempre disponible, sin el cual habría tenido que escribir a plumilla. José Antonio, que todavía no sabe que es el mejor dibujante del mundo, me hizo los preciosos dibujos de la prueba. Mercedes y Kike me regalaron una grabadora maravillosa que me facilitó extraordinariamente el trabajo y mis padres patrocinaron gran parte del material. Gracias también a quien donó su voz para los estímulos de la prueba.

Me asomé a Internet y escribí trozos de esta tesis en los ordenadores de Castelló y J&I Zurdo Abogados, repasé artículos en el Hospital La Paz junto a Andrés, leí y escribí en Campo de Criptana y por supuesto en Hermosilla, Torrelaguna, Condesa...

... pero si hay alguien realmente necesario en todo esto, ese es sin duda el hombre que un día, desde una gaveta, cambió mi universo para siempre. Nunca habría llegado hasta aquí sin su infinita paciencia y serenidad templando mi zozobra e impaciencia. Él ha podido alargar el tiempo y ensanchar el espacio para mí, para nosotras. Por eso no puedo sino dedicarle cada una de las letras que aquí imprimo, porque nadie sabe mejor que él cuánto me ha costado escogerlas y porque probablemente, a mi lado siempre, le han costado más a él que a mí misma. Gracias, mi amor.

Doy gracias a Dios por contar con los hombros de estos y otros gigantes, a quienes debo los aciertos que pueda haber en estas páginas. Los errores y omisiones son únicamente míos.

Al chico de mi acera

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL.....	i
ÍNDICE DE TABLAS.....	v
ÍNDICE DE GRÁFICOS	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCCIÓN.....	1
1. LA ADQUISICIÓN DE LA REFERENCIA PRONOMINAL Y ANAFÓRICA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA TEORÍA LINGÜÍSTICA CHOMSKIANA	8
1.1. LA LINGÜÍSTICA CHOMSKIANA Y LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.....	9
1. 2. LA ADQUISICIÓN DE LA ANÁFORA Y LA CORREFERENCIA EN EL MODELO DE RECCIÓN Y LIGAMIENTO.	15
1.2.1 Anáfora y correferencia: concepto.	15
1.2.2. La adquisición de las características estructurales de los pronombres: primeros estudios	17
1.2.3. La Teoría del Ligamiento Estándar (TLE).	21
1.2.4. El retraso en la adquisición del principio B (DPBE).....	26
1.2.5. Correferencia y variable ligada.....	30
1.2.6. La teoría de los predicados reflexivos	37
1.3. ANÁFORA Y CORREFERENCIA EN EL PROGRAMA MINIMISTA.....	43
1.3.1. El Programa Minimista.....	43
1.3.2. Principios interpretativos del ligamiento.....	47
1.3.3. Principios primitivos del ligamiento (Reuland: <i>Primitives of Binding</i>).	50
1. 4. RESUMEN	52
2. LOS PRONOMBRES PERSONALES DEL ESPAÑOL: CARACTERIZACIÓN, ADQUISICIÓN Y ALTERACIONES.....	54
2.1. LOS PRONOMBRES PERSONALES DEL ESPAÑOL	55
2.1.1. Los pronombres personales del español. Origen y paradigma.	56
2.1.2. El pronombre personal y el sustantivo	58

2.1.3. El pronombre personal y el artículo.....	60
2.1.4. Rasgos de los pronombres personales: persona, género, número y caso.....	61
2.1.5. Tonicidad y atonicidad del pronombre personal. Los pronombres clíticos.....	62
2.1.6. Pronombres clíticos de objeto ‘le’, ‘la’, ‘lo’, ‘les’, ‘las’, ‘los’.....	67
2.1.7. Pronombres reflexivos ‘se’, ‘sí’, ‘- sí mismo’.....	68
2.1.8. Funciones de los pronombres personales: anáfora y deixis.....	73
2.2. ANÁFORA Y CORREFERENCIALIDAD EN ESPAÑOL.....	75
2.3. ADQUISICIÓN DEL PRONOMBRE PERSONAL Y LOS PRINCIPIOS DE LIGAMIENTO.....	81
2.4. RESUMEN.....	88
3. LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL: DEFINICIONES Y TERMINOLOGÍA. CARACTERÍSTICAS GENERALES Y CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS.....	91
3.1. EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA.....	92
3.2. LA MEDIDA DE LA INTELIGENCIA: LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL.....	95
3.2.1. Criterio psicométrico.....	97
3.2.2. Criterio operativo.....	99
3.2.3. Otros criterios.....	100
3.2.4. Definiciones de discapacidad intelectual.....	101
3.2. 5. Clasificación.....	103
3.3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL.....	105
3.4. LA MEMORIA EN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.....	108
3.5. EL LENGUAJE DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.....	111
3.5.1. Fonética y fonología.....	118
3.5.2. Léxico y semántica.....	120
3.5.3. Morfosintaxis.....	122
3.5.4. El discurso.....	124
3.5.5. La pragmática y las habilidades comunicativas.....	125
3. 6. EL SÍNDROME DE DOWN.....	126
3.7. ESTUDIOS SOBRE LIGAMIENTO EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.....	132

3.8. EL LIGAMIENTO EN PERSONAS CON OTROS TRASTORNOS DEL LENGUAJE.....	134
3.8.1. Autismo	134
3.8.2. TEL	135
3.8.3. Afasias.....	136
4. ESTUDIO DE LA COMPRESIÓN DE LAS RELACIONES PRONOMINALES Y ANAFÓRICAS POR NIÑOS Y ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.....	139
4.1. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS.....	140
4.2. METODOLOGÍA.....	142
4.2.1. Diseño.....	142
4.2.2. Estímulos empleados	147
4.2.3. Selección y evaluación de la muestra.....	151
a) Grupo de participantes con discapacidad	151
b) Grupo de contraste	155
4.2.4. Material y desarrollo de las pruebas.....	156
4.3. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS	157
4.3.1. Grupo de participantes con SD.....	157
4.3.2. Grupo de participantes con discapacidad de OE.....	161
4.3.3. Grupo de Contraste.....	165
4.3.4. Diferencias entre grupos.....	167
4.3.5. Resumen de los datos descriptivos.....	170
4.4. INTERPRETACIÓN ESTADÍSTICA DE LOS RESULTADOS.....	171
4.4.1. Correlaciones entre los resultados de la prueba y los grupos de individuos (SD, OE y GC).....	172
a) Relación entre la puntuación total y los grupos de participantes.....	173
b) Puntuaciones de la prueba y grupos de participantes.....	173
4.4.2. Correlaciones entre los resultados de la prueba y la edad mental	175
a) Grupo de participantes con SD.....	176
b) Grupo de participantes con discapacidad de OE.....	177
c) Grupo de participantes de desarrollo normal.....	178

4.4.3. Correlaciones entre los resultados de la prueba y las Escalas de desarrollo McCarthy .	181
4.4.4. Correlaciones entre los resultados de la prueba y las pruebas de evaluación lingüística.	186
a) Test de Vocabulario de Boston	187
b) Peabody	188
4.5. DISCUSIÓN	189
5. CONCLUSIONES.....	200
5.1. LA ASIGNACIÓN DE REFERENCIA DE LOS PRONOMBRES PERSONALES DE TERCERA PERSONA REFLEXIVOS Y NO REFLEXIVOS POR PARTE DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD.	201
5.2. LOS REFLEXIVOS SIMPLES, LOS REFLEXIVOS COMPLEJOS Y LOS PRONOMBRES CLÍTICOS NO REFLEXIVOS EN ESPAÑOL.	206
5.3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN PARA EL FUTURO.....	207
5.4. APLICACIONES PRÁCTICAS	208
BIBLIOGRAFÍA	209
ANEXO I: ESTÍMULOS	231
ANEXO II: TABLAS DE RESULTADOS POR GRUPOS	236

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1: Descripción de los grupos A, B y C según sus rasgos	24
Tabla 1.2: Clasificación de anáforas y pronominales (Reinhart 1986)	32
Tabla 1.3: características de las anáforas y de los pronombres (Reinhart y Reuland, 1993)	39
Tabla 1.4. Operaciones lingüísticas para la resolución del ligamiento (Reuland 2001)	52
Tabla 2.1. Paradigma de los pronombres personales átonos del español.	57
Tabla 2.2. Similitudes y diferencias entre artículos, pronombres átonos objeto de acusativo y dativo y el pronombre ‘SE’.	61
Tabla 2.3.: Modificaciones producidas entre la TLE (Chomsky 1981) y la Teoría de predicados reflexivos (Reinhart y Reuland 1993).	77
Tabla 3.1. Clasificación psicométrica y operacional de las personas con discapacidad, por grados.	104
Tabla 3.2. Caracterización de las personas con discapacidad intelectual según el tipo de apoyo necesario.	105
Tabla 3.3. Población con discapacidad según tipo de deficiencia y sexo (INE, 2008).	108
Tabla 4.1. Participantes del grupo SD.	153
Tabla 4.2. Participantes del grupo OE.	154
Tabla 4.3. Participantes del GC	155
Tabla 4.4.a. Resultados del grupo SD en porcentajes de aciertos: estímulos de control, <i>fillers</i> y total de los estímulos experimentales de la prueba.	158
Tabla 4.4.b. Resultados del grupo SD en porcentajes de aciertos.	158
Tabla 4.4.c. Resultados del grupo SD en porcentajes de aciertos: totales de estímulos facilitadores (ayuda de género) y de mayor complejidad (con presencia de un objeto). ...	158
Tabla 4.5.a. Resultados del grupo OE en porcentajes de aciertos: estímulos de control, <i>fillers</i> y total de los estímulos experimentales de la prueba.	161
Tabla 4.5.b. Resultados del grupo OE en porcentajes de aciertos.	161
Tabla 4.5.c. Resultados del grupo OE en porcentajes de aciertos: totales de estímulos facilitadores (ayuda de género) y de mayor complejidad (con presencia de un objeto). ...	161

Tabla 4.6. Diferencias M - MS en participantes con discapacidad.	164
Tabla 4.7.a. Resultados del grupo GC en porcentajes de aciertos: estímulos de control, <i>fillers</i> y total de los estímulos experimentales de la prueba.	165
Tabla 4.7.b. Resultados del grupo GC en porcentajes de aciertos.	165
Tabla 4.7.c. Resultados del grupo GC en porcentajes de aciertos: totales de estímulos facilitadores (ayuda de género) y de mayor complejidad (con presencia de un objeto). ...	165
Tabla 4.8. Resumen de resultados de todos los grupos en porcentajes	167
Tabla 4.9. Niveles de confianza para la significatividad estadística según número de participantes.....	172
Tabla 4.10. Correlaciones entre la pertenencia a uno de los grupos y el total de la prueba	173
Tabla 4.11. Correlaciones entre puntuaciones agrupadas y la pertenencia a cada grupo...	174
Tabla 4.12.a. Correlaciones entre la edad mental de los participantes y las puntuaciones parciales y agrupadas de la prueba.	176
Tabla 4.12.b. Correlaciones entre la edad mental de los participantes y las puntuaciones totales.....	176
Tabla 4.13. Correlaciones significativas entre las puntuaciones de la prueba y la edad mental de los participantes SD.	177
Tabla 4.14. Correlaciones significativas entre las puntuaciones de la prueba y la edad mental de los participantes OE.	178
Tabla 4.15. Correlaciones significativas entre las puntuaciones de la prueba y la edad cronológica de los participantes GC.....	179
Tabla 4.16. Correlaciones entre la edad de los participantes y las puntuaciones total y agrupadas de la prueba por grupos de participantes.	180
Tabla 4.17.a.: Correlaciones entre el total de la prueba y las subpruebas agrupadas y las puntuaciones de los participantes en los subtest de las Escalas McCarthy.	182
Tabla 4.17.b.: Correlaciones entre el total de la prueba y las subpruebas agrupadas y los cocientes de los participantes en las Escalas McCarthy.	183
Tabla 4.18. Correlaciones significativas entre MSCA y las puntuaciones de la prueba de comprensión para los participantes SD.	185
Tabla 4.19. Correlaciones significativas entre MSCA y las puntuaciones de la prueba de comprensión para los participantes OE.	186

Tabla 4.20. Valores referenciales de la significatividad estadística de las correlaciones don 26 participantes.....	187
Tabla 4.21. Correlaciones entre las puntuaciones total y agrupadas de la prueba y las puntuaciones del Test de Vocabulario de Boston.....	187
Tabla 4.22. Correlaciones entre las puntuaciones total y agrupadas de la prueba y las puntuaciones del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody.....	188
Tabla 5.1. Características de las anáforas y pronombres objeto de estudio.	206

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1. Resultados del grupo SD por tipo de estímulo y edad mental.....	160
Gráfico 4.2. Resultados del grupo OE por tipo de estímulo y edad mental.	163
Gráfico 4.3. Resultados del grupo GC por tipo de estímulo y edad mental.	166
Gráfico 4.4. Resultados por edades del pronombre clítico P.....	168
Gráfico 4.5. Resultados por edades del reflexivo simple R.....	169
Gráfico 4.6. Resultados por edades del reflexivo complejo RR.....	169

ABSTRACT

Linguistic research has long been interested in testing theoretical approaches in different populations like children acquiring their first language (L1), second language (L2) learners, and people with different language disabilities. In this thesis, we explore the comprehension of simple *se* and complex - *sí mismo* Spanish anaphors and Spanish pronominal clitics *le, la, lo* by children with different forms of mental disabilities. This type of investigation leads to a deeper knowledge of both the selected population and the linguistic phenomena.

Chomsky's Canonical Binding Theory (CBT, 1981) stated Conditions A and B about anaphors like 'himself' and pronominals like 'him', respectively. This theory generated much discussion and there were several attempts to reformulate it. There was also a growing interest in testing the way these units and conditions are acquired, mainly in L1 English. Results of these experiments showed that children found difficulties with principle B, but not with principle A. This was named the Delay of Principle B Effect (DPBE). Both lines, theoretical and empirical, evolved in parallel.

Reinhart and Reuland (1993) reformulate the CBT as a theory of reflexive predicates. Under this formulation, reflexivity can be marked by two different procedures:

- An operation that occurs in the lexicon by the absorption of the θ -role. In some languages, this is reflexively marked by a SE-anaphor, like Dutch (cf. example iii above), which is not enough to mark a predicate as reflexive. In other languages, like English, this SE-anaphor is not morphologically marked.
- The presence of a SELF-anaphor that relates to its antecedent by reflexive binding. It occurs with non-reflexive verbs because this anaphor has the property of reflexivizing. It can also appear with inherently reflexive verbs in emphatic or logophoric constructions.

Reuland (2001) argues that binding is a non-unitary phenomenon, and so different linguistic modules are involved in its functioning, including syntax. In *Primitives of Binding* (2001), Reuland argues that there are three different mechanisms involved in anaphoric and coreferential interpretation ordered in a hierarchy of economy. Anaphoric resolution (SE-anaphors) is the least costly, because binding happens in the computational

system as only one syntactic object (chain). Variable binding is the intermediate condition: it is governed by the chain condition, and there are two different syntactic objects that enter the interpretive interface as one semantic object. Coreference is the most costly one, because antecedent and pronoun are two syntactic objects and two semantic objects in the interpretive interface; they are interpreted by discursive means. The processing cost depends on the number of cross-modular operations.

Following Teomiro (2011), we will assume that Reinhart and Reuland's (1993) and Reuland's (2001) theory hold for Spanish. This implies that reflexivity in Spanish can be marked in two different ways:

- By a SELF-anaphor (*–sí mismo/a*). This anaphor is a reflexivizer that can reflexively mark a predicate when the verb is not inherently reflexive, as in the example (ix).
- By a SE-anaphor (*sí* or *se*). This anaphor is morphologically required to mark a predicate that is lexically reflexive because the verb has been lexically marked.

Not only can reflexive SE-anaphor be a clitic in Spanish (special clitics in Zwicky's 1977 terms), but also object pronouns, subject to Principle B of the CBT.

Interestingly, no DPBE has been found in the acquisition of Spanish and other Romance languages (Solan 1987; Baauw and Delfitto 1999). This has been attributed to the clitic status of Romance pronominals, which must appear attached to the verb.

Our experiment is designed to test the comprehension of three concrete linguistic elements (the letters in parentheses are the abbreviations we use for each kind of stimuli):

- SE-anaphor (R): We expect it to be the easiest one to process for our participants, as predicted above.
- SELF-anaphor (RR): We expect sentences containing this element to be the most difficult to understand and the last ones to be acquired, because pragmatic development is the component of language that is mastered later in normal acquisition.
- Object clitic (P): We expect these sentences to have an intermediate status in terms of processing cost, but one more similar to SE-anaphors because both of them enter the interpretive system as one semantic object, so pragmatic or discursive factors are not involved in their interpretation.

We tested a group of 15 children with Down Syndrome and 25 children with intellectual disabilities of other etiologies. They all had mental ages from around 4 years old, so they could speak at least using simple sentences. We also tested a group of typically-developing children. We could calculate statistical correlations between results in our tests and total mental age, as well as other cognitive and linguistic abilities separately.

Conclusions

With respect to the linguistic ability of these populations, our data show that the behaviour of participants with intellectual disabilities of OE is similar to that of the CG participants. In contrast, individuals with DS show certain singularities. We summarize these singularities below:

- The results obtained correlate with the fact of being part of each group, except for the Down syndrome group.
- A careful look into the data reveals that participants with DS have special problems with the comprehension of object clitics as compared to SE and SELF anaphors and to other groups.
- For participants with DS there is a split between syntactic and other cognitive abilities.

Even though the percentages are rather similar for both experimental groups, expanded data as well as the statistical analyses revealed that individuals with Down syndrome significantly differ from people with intellectual disabilities of other etiologies in the comprehension of pronouns. The overall results show that they have a special difficulty with object clitics, which is particularly marked in the mismatch conditions at lower mental ages. We also found that their process of acquisition of both clitics (simple reflexives and object clitics) is relatively independent of general cognitive development. The acquisition of complex reflexives, however, strongly relates to mental age and, specifically, to quantitative and memory skills. Within language abilities, it is related to lexical development.

In sum, we would like to claim that our results provide evidence that mental age in people with disabilities cannot be totally equated to chronological age in normally developing children. People with disabilities understand sentences containing pronominals and anaphors up to an acceptable level, but are always performing below typically

developing children and seem to come to a standstill: there is a limit in their development of language understanding. More research about people with intellectual disabilities is needed and it is necessary to search for more differences between different etiologies.

We also found that, in general, children with intellectual disabilities had problems figuring out what the task was all about, while normally developing children, even the youngest ones in our sample, quickly understood what they had to do and developed strategies to resolve the task mechanically. This was not the case for the experimental group, since, as we have said before, they had to make an effort to resolve every single item, as if it were the first one.

As for the linguistic units we were testing, we found that the one that was first and most clearly mastered by all three groups was the SE-anaphor, the reflexive clitic *se*. This finding is coherent with other findings in normal L1 acquisition and L2 acquisition, and it confirms the hierarchy we proposed in Section 2, following Reuland (2001). *Se* is an agreement clitic, attached to the inherently reflexive verbs, so binding it locally is the easiest way to interpret it. For people with intellectual disabilities, there is a stage in this process in which limits between different clitics are not clear. Similar phenomena have been found in the typical acquisition of Spanish.

The process of acquisition of the reflexive clitic is very similar to that of the object clitic, but, as stated above, the structure of the latter is more complex, and it is slightly delayed in comparison with the former.

The SELF-anaphor (*a sí mismo/a*) was the more problematic one for all three groups. This is the most complex because it involves more cross-modular operations which implies that to interpret this unit, learners have to handle different linguistic information: syntactic, lexical-semantic and pragmatic.

The data presented is consistent with previous findings in the acquisition of Spanish, and in the acquisition of language by people with intellectual disabilities. People with intellectual impairments in general make a more conscious effort to acquire language, make use of many cognitive resources to understand and process complex relations and are always performing at a lower level than their mental age suggests. Furthermore, they seem to be limited to an under-mastering level of comprehension of the units investigated here. Down syndrome, in addition, imposes a deviant way of acquiring and using the linguistic

capacity, which is relatively independent of general cognition. However, people with Down syndrome manage to follow a similar order of acquisition of these anaphoric elements, they seem to find it more difficult to understand binding of pronouns and rely heavily on semantics and discourse factors to understand SELF-anaphors. Thus, our experiment supports the claim that the language of the general population with intellectual disabilities is delayed, while Down syndrome's language is not only delayed, but also deviant to a certain extent. This is consistent with the cross-linguistic findings reported by Perovic (2008). However, more research is needed in order to confirm the specific linguistic characteristics of Down syndrome people acquiring Spanish and similar languages.

Our findings support Teomiro's (2011) claim that Reinhart and Reuland's (1993) conditions on reflexivity hold for Spanish. Our data is also consistent with the proposal (end of Section 2) advanced by Reuland's (2001) Primitives of Binding theory according to which there is a hierarchy of pronominal elements based on their processing complexity and supported by previous empirical research (Vasić 2006; Koornneef et al. 2006). In our view, this is a promising perspective for the study of language acquisition and language disorders, which needs more in-depth research.

Finally, we would like to point out that in this thesis, we provide evidence that linguistic theory can be fruitfully used to analyse the language of special populations. Our findings support the idea that object clitics, SE-anaphors and SELF-anaphors are different in their acquisition process by normally developing children and people with intellectual disabilities, due to the use of different linguistic resources that do not develop at the same time. A longitudinal study would help to confirm the order of acquisition of these units we have proposed in both typically developing children and children with intellectual disabilities.

INTRODUCCIÓN

Cuando como oyentes nos enfrentamos a una oración como, por ejemplo, ‘Se lo doy’, totalmente descontextualizada (supongamos que escuchamos un fragmento de una conversación ajena), experimentamos las consecuencias de una interesante propiedad de los pronombres de las lenguas naturales. Esta propiedad hace que en determinadas ocasiones una oración o enunciado funcione casi como un mensaje en clave en nuestra propia lengua del cual no podemos decir que no lo entendemos, pero quizá sí que no somos capaces de interpretarlo. No sabemos quién es ‘se’, ni ‘lo’ y por ello solo sabemos que alguien va a dar algo a una persona, animal o cosa, que puede ser material o inmaterial (un libro, un mensaje, un tortazo, un baño...). Los pronombres son unidades sin significado propio, elementos dedicados a la tarea de referir a otros elementos presentes en el contexto discursivo o situacional y con ello garantizan la cohesión y evitan la redundancia. Un hablante/oyente normal, competente, es capaz desde relativamente pronto en el desarrollo (precisaremos este punto más adelante) de resolver esta ‘clave’, encontrando con sorprendente eficacia y escaso margen de error, los lazos que llevan desde los pronombres hasta su antecedente o correferente, de modo que no haya obstáculo en la comprensión y por tanto en la comunicación.

Este trabajo parte de la hipótesis de que para ciertos hablantes con alteraciones del desarrollo cognitivo en general, estas unidades se comportan como una clave difícil de descifrar aun en presencia de todos los elementos contextuales necesarios para resolverla y por tanto para ellos suponen un obstáculo en la comprensión y en la comunicación. Un **primer objetivo** de esta investigación es comprobar si, efectivamente, estas personas tienen problemas específicos para comprender la referencia de los distintos tipos de pronombres de una oración.

Puede parecer obvio que hablar de ‘personas con alteraciones del desarrollo cognitivo en general’ es demasiado amplio y vago. Sin embargo, dentro de la discapacidad, el déficit cognitivo, aunque a su vez subdivisible en función de multitud de criterios, es una categoría ampliamente aceptada que está presente en la vida cotidiana y en ámbitos profesionales y

de investigación dentro de la sanidad, la educación o los servicios sociales. A pesar de ello, y aun dentro de los subgrupos que dentro de este grupo de personas se pueden hacer y se han hecho, la experiencia de trabajar con ellos suele llevar a la insatisfacción por casi cualquier taxonomía y a la conclusión de que existe enorme heterogeneidad y de que hay algo que se nos escapa cuando intentamos clasificarlos. Por otra parte, hechas las anteriores salvedades, establecer parecidos entre las personas o entre algunos de sus rasgos es un objetivo legítimo y deseable para llegar a conocer y comprender mejor a nuestros alumnos o pacientes y así ofrecerles recursos más eficaces para compensar sus dificultades. Un **segundo objetivo** de este trabajo es analizar las relaciones, si las hubiera, entre la capacidad de nuestros participantes para comprender pronombres y otras capacidades lingüísticas y cognitivas medidas anteriormente mediante pruebas estandarizadas. Es por tanto esta investigación de interés general para el conocimiento de la discapacidad intelectual y de forma particular para el ámbito de los trastornos del lenguaje. La Logopedia es una amplia disciplina que se ocupa, entre otros, del estudio y tratamiento de las alteraciones del lenguaje que se producen a lo largo del desarrollo de una persona (son evolutivas y no de aparición súbita) y que cursan con las diversas formas de discapacidad intelectual.

Un **tercer objetivo** de este trabajo es contribuir al conocimiento que se tiene de los perfiles de lenguaje que acompañan a los déficits cognitivos y del modo como se relacionan (y por tanto, la cognición y el lenguaje en general), además de aportar información destinada a seguir creando una base sólida sobre la que cimentar una terapia cada vez más adecuada. La Logopedia es una disciplina joven que bebe de numerosas fuentes y que puede a su vez enriquecer a otras disciplinas. En estas páginas nos fijaremos particularmente en las relaciones que puede y debe establecer con la Lingüística. Esto es así, en nuestra opinión, al menos por dos razones:

- el dominio de las características de la lengua propia es muy necesario para la observación, evaluación y elaboración de técnicas rehabilitativas;
- las herramientas de análisis que proporciona la lingüística general (la clasificación de las unidades y niveles del lenguaje, la percepción de similitudes bajo una aparente diversidad, el conocimiento de variantes diatópicas y diastráticas, entre

otras) son imprescindibles para detectar una patología, comprender su manifestación y encontrar modos de llegar a ella.

Nos interesa una concepción del lenguaje como sistema destinado a fines específicos a partir de un ‘medio’ que sirve de modo general para multitud de tareas cognitivas, llamado mente o cerebro. Ese instrumento que se desarrolla en la persona con cierta independencia y a la vez está íntimamente relacionado con el resto de sistemas mentales, es el que nos interesa en sí mismo. Aunque nazca, crezca y se desarrolle en comunicación, el lenguaje es también instrumento para el pensamiento y otras tareas del cerebro que sirven para actividades no necesariamente sociales. En este sentido, la perspectiva lingüística generativa o chomskiana nos parece idónea para nuestros propósitos. En concreto, dicha escuela ha llevado a cabo una gran cantidad de investigación dedicada a nuestro objeto de estudio preciso, la forma como los pronombres establecen relaciones de correferencia. Se trata de la Teoría del Ligamiento (Chomsky 1981), que ha sido muy estudiada y ha sido sometida a revisiones desde que se formuló hasta nuestros días. Veremos cuál ha sido esta trayectoria, con particular referencia al español, cuál es la perspectiva que más nos interesa y hasta qué punto las predicciones de la teoría se corresponden con los datos. Un **cuarto objetivo** de este trabajo es continuar profundizando en el conocimiento del español como fin en sí mismo. Además, emplear herramientas que se ha probado que son útiles en otras lenguas coincide con la pretensión universalista de la gramática chomskiana.

Por último, en esta enumeración que va de lo particular a lo general, diremos que nos guía un **quinto objetivo** al programar esta investigación: demostrar la utilidad científica de esta aplicación de un modelo lingüístico formal, mentalista y naturalista al estudio de una población determinada, con objetivos tanto terapéuticos como de conocimiento.

Las personas como nuestros participantes suponen situaciones únicas para el estudio de las funciones humanas y esperamos que este estudio nos ayude a diseñar mejores programas de intervención destinados a minimizar sus dificultades. A ellos nos acercamos buscando comprender cómo funciona el lenguaje en ellos, pero el lenguaje es un objetivo amplio, concretaremos más hasta fijar el objetivo en un aspecto de consecuencias considerables: la interpretación de la anáfora y de la correferencia. La selección de este aspecto viene determinada de manera crucial por otra opción: la de la herramienta

lingüística que nos servirá de análisis de los datos y de marco teórico en el que sustentar las explicaciones que daremos a los resultados.

Lo que nos proponemos en este trabajo es utilizar la herramienta que nos proporciona la lingüística teórica generativa que, en su versión más reciente, se conoce como Programa Minimista. La historia de la teoría lingüística chomskiana es fundamental para comprender el estado actual de la ciencia lingüística pero también, dada la amplitud que subyace al planteamiento inicial (y en esto no ha cambiado), para entender la visión que se ha tenido y se tiene de la mente del ser humano. No podemos olvidar que este complejo y dinámico modelo de análisis del lenguaje se enmarca en una perspectiva psicológica que trasciende lo puramente lingüístico, sin que la descripción y conocimiento profundos del funcionamiento del lenguaje dejen de ser el objetivo fundamental. Es por esto por lo que el comienzo del generativismo es crucial en lo que se ha llamado la revolución cognitiva y posiblemente también sea esta la causa de que se preste de manera particular a ser aplicado a diversas disciplinas, en un diálogo que se viene produciendo desde los inicios, en los años sesenta.

Señala Clahsen (2008) que la mayor parte de los estudios generativistas que se han ocupado de trastornos del lenguaje se ha centrado en:

- Las afasias, que suponen un deterioro del lenguaje, cuando este ya está adquirido, por causas como un accidente cerebro-vascular o un traumatismo craneoencefálico, entre otras;
- El TEL o Trastorno Específico del Lenguaje (*Specific Language Impairment* o *SLI* en inglés), es una alteración evolutiva, es decir, que se va presentando a lo largo del desarrollo del lenguaje y que se produce en ausencia de otros déficits de cualquier tipo (sensoriales, cognitivos, etc.).

Como se puede ver, son estas condiciones naturales que se aproximan mucho al aislamiento de la función lingüística. Pero, continúa este autor, en años recientes se ha comenzado también a dedicar gran cantidad de esfuerzo a ampliar el grupo de trastornos que se estudian incluyendo otros en los que el cuadro es más complejo, puesto que se trata de alteraciones difusas (el autor pone de ejemplo el síndrome de Down), tal como pretendemos en este trabajo.

Así pues, defenderemos que el lenguaje es un sistema formal que se desarrolla en los individuos gracias a que están dotados de un órgano o ‘Facultad del Lenguaje’ que se encarga de ello, proveyendo de una ‘Gramática Universal’ (GU) o conjunto de principios y un LAD (*Language Acquisition Device* o ‘mecanismo-que-adquiere’), para detectar parámetros y configurarlos en el código. Este desarrollo o adquisición se produce en sociedad, pues en los hablantes vive la lengua, y por lo tanto el *input* necesario para que se configure dicho sistema (Chomsky 1995). Como hemos mencionado antes, la consecución de este código o sistema lingüístico concreto le supone al ser humano la capacidad de comunicarse, pero no solo: también es una herramienta de aprendizaje, de autorregulación, de abstracción, de memoria, de pensamiento.

Podríamos decir que para las personas con discapacidad intelectual el lenguaje queda en un estado final diferente, generalmente menos capaz, sea porque es deficitario desde el principio (ha sido afectado por la causa que originó la discapacidad general), o porque en su desarrollo no ha podido valerse eficazmente de los recursos cognitivos necesarios (como la memoria, la rapidez de procesamiento, etc.), o incluso por ambas causas. Este producto de la adquisición, este estado final diferente, es el instrumento de que disponen estas personas para ejercer todas las funciones que se atribuyen al lenguaje. Podemos imaginar las consecuencias. Es importante intentar suplir, a lo largo del desarrollo, esas insuficiencias como también, una vez cumplido el proceso de adquisición natural, desarrollar medios educativos que, aunque artificiales, puedan mejorar (sobre todo en funcionalidad) ese órgano lingüístico, partiendo siempre del estado final. Es este uno de los objetivos del presente proyecto.

Entre los trabajos que se han dedicado a aplicar el modelo lingüístico generativo al ámbito de la adquisición del lenguaje y sus trastornos encontramos un grupo que se ha preocupado por la forma de establecer la referencia, tanto en el ámbito local de la oración como en el discursivo o incluso situacional. Se trata de un tema que ha recibido mucha atención desde perspectivas teóricas, en parte a través de los resultados experimentales obtenidos sobre todo en el estudio de la adquisición normal, buscando adecuar la descripción a la explicación.

Creemos que los párrafos precedentes justifican de forma suficiente la investigación. Aun así, añadimos algunos apuntes que pueden ayudar a dibujar someramente el panorama en que se inicia y circunscribe este trabajo.

Un problema clásico en el tipo de estudio que vamos a describir aquí es, dentro de la definición de discapacidad intelectual, el de la comparación con la población normal y si existe continuidad o discontinuidad entre ambas, si las personas con deficiencias presentan un retraso cronológico (y quizá limitado en sus posibilidades de desarrollo) o alterado y por lo tanto cualitativamente diferente.

Otro debate importante que no podemos dejar de mencionar es el de la relación entre la inteligencia general y el lenguaje. Es habitual leer que el CI resulta altamente fiable para predecir el nivel de desarrollo lingüístico de una persona, pero parece que no son precisamente excepcionales los casos en que dicha correlación no se cumple.

A lo largo de estas páginas, como de toda la bibliografía que se ocupa de la discapacidad intelectual, se insiste en la importancia de los problemas de lenguaje en esta población. En muchos casos es la primera causa de preocupación de los padres y por lo tanto la puerta del diagnóstico. Sin embargo, se describe de forma contradictoria y vaga en los manuales.

El problema de la variabilidad es inmenso en esta población. En este sentido, a menudo se afirma que los avances en el conocimiento de las causas del retraso mental (desde una perspectiva biomédica) debe llevarnos a un estudio etiológico o sindrómico del mismo, es decir, hacia la idea de que hay 'retrasos mentales diferentes' según cuál sea su origen a los cuales corresponde un perfil lingüístico más o menos característico. De la lectura de las (escasas) revisiones de las investigaciones sobre el lenguaje de los individuos con retraso mental no se extraen conclusiones claras, parece más bien que existe la misma variabilidad intersindrómica que intrasindrómica.

Desde el punto de vista de la intervención se abre una interesante serie de interrogantes, a saber, sobre la acción de la experiencia o de la influencia ambiental en el desarrollo cognitivo y lingüístico de estas personas. Cabe preguntarse hasta qué punto los mecanismos cerebrales que sabemos o suponemos alterados son accesibles para los intentos de modificación externos que llamamos educación. Una posibilidad es que exista un

período crítico pasado el cual no haya mejoras cualitativas posibles. Resulta interesante traer los datos que parecen indicar que el período crítico es más largo en los niños con retraso en su desarrollo intelectual y que después de la adolescencia siguen adquiriendo metas lingüísticas importantes. Nos preguntamos si hay un techo relacionado con la edad mental o con la cronológica, con las consecuencias que esto tendría para el pronóstico y para los planes de intervención.

En el primer capítulo hacemos una revisión de la evolución de la teoría lingüística del ligamiento desde que se enunció por primera vez hasta el momento actual, considerando no solo las aportaciones puramente teóricas, sino también las de tipo experimental que, sobre todo en el área de la adquisición de la lengua materna, han contribuido de manera decisiva a la descripción y explicación del fenómeno.

En el segundo capítulo se explican las características de los pronombres del español, con especial atención a los que vamos a dedicar este trabajo, desde los análisis tradicionales a las adaptaciones recientes de las teorías minimistas del lenguaje que dan cuenta de estas unidades. También revisamos la escasa bibliografía que existe sobre la adquisición y patologías del lenguaje en español que se refiere específicamente a los pronombres, a la referencia y al ligamiento.

En el tercer capítulo nos ocupamos de la población sobre la que hacemos el estudio: definimos y caracterizamos el concepto de discapacidad intelectual, con especial atención a lo que sabemos sobre el lenguaje de estas personas, investigaciones que se han llevado a cabo sobre el español, sobre los pronombres y la referencia y también lo hallado en otros trastornos del lenguaje.

El cuarto capítulo contiene nuestra investigación experimental: la metodología y detalles del desarrollo del trabajo de campo, los resultados y la discusión de los mismos.

Por último, en el último capítulo resumimos las conclusiones y las propuestas de investigación para el futuro que este trabajo puede ayudar a inspirar.

1. LA ADQUISICIÓN DE LA REFERENCIA PRONOMINAL Y ANAFÓRICA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA TEORÍA LINGÜÍSTICA CHOMSKIANA

Este primer capítulo está dedicado a exponer la evolución del conocimiento en torno a la referencia pronominal y anafórica desde la perspectiva lingüística por la que optamos como herramienta teórica, la iniciada por Noam Chomsky, desde sus comienzos alrededor de los años 60 hasta la actualidad. Revisaremos esta teoría y su desarrollo en relación con las investigaciones empíricas que de manera paralela se han ido llevando a cabo en los ámbitos de adquisición y patologías del lenguaje.

Pretendemos dar cuenta del diálogo entre la teoría y los datos, sus influencias mutuas, hasta el momento actual, describiendo el estado de la cuestión del tema que estudiamos en este trabajo y que sirve de base para la investigación que vamos a realizar y que se expone en el capítulo 4.

Hemos organizado el trabajo siguiendo un cierto orden cronológico, si bien ciñéndonos a los aspectos más relevantes y más directamente relacionados con nuestra investigación. Nos fijamos en las diferentes etapas teóricas por las que ha pasado la lingüística chomskiana buscando comprender cómo y por qué se han ido produciendo las modificaciones en la Teoría del Ligamiento y de qué modo estas modificaciones nos ayudan a interpretar nuestros datos.

1.1. LA LINGÜÍSTICA CHOMSKIANA Y LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

El trabajo de Noam Chomsky origina una corriente lingüística a partir de los años 50 del siglo XX que todavía hoy continúa, produciendo gran cantidad de investigación en todo el mundo tanto en lingüística teórica como en relación con un buen número de disciplinas que van desde la adquisición del lenguaje a la lingüística computacional, pasando por los estudios de comunicación animal, la enseñanza de lenguas segundas, la traducción o los trastornos del lenguaje¹. A decir del propio Chomsky, su aportación constituye un modo de acercamiento particular a problemas clásicos del estudio del lenguaje (Chomsky 1995) y no tanto un modelo teórico revolucionario, como es habitualmente considerado en la historiografía científica.

Durante su etapa de formación en Harvard entre 1951 y 1955, Chomsky coincidió con otros estudiantes y científicos de ámbitos como la lógica, la teoría de la información, la neurología y las aplicaciones informáticas a campos como la traducción (Koerner 2002:136), mientras realizaba sus estudios lingüísticos y filosóficos. Es posible que esto influyera en su rechazo del antimentalismo de Bloomfield y sus seguidores y su opción por estudiar las lenguas desde una perspectiva psicológica cognitiva, es decir, dentro de los procesos mentales que subyacen al comportamiento. De hecho, una de sus primeras publicaciones es la crítica de la obra *Verbal Behavior* (Skinner 1957), en la que Skinner presenta el proceso de adquisición del lenguaje desde la óptica conductista como una sucesión de fenómenos de estímulo-respuesta. En su artículo, Chomsky se opone a esta concepción con contundencia (Chomsky 1959). Concluimos que las razones por las que este modelo lingüístico ha servido de marco teórico a disciplinas como la que nos ocupa, la adquisición y patologías del lenguaje, se encuentran en el propio origen del modelo, en las bases que desde el comienzo lo fundamentan y lo separan tanto de la visión estructuralista que dominaba el estudio del lenguaje como de la perspectiva conductista del comportamiento humano.

Chomsky concibe el lenguaje como un órgano interno de la mente/cerebro y por ello se dice de este modelo que es mentalista. Este órgano se desarrolla de manera natural y

¹ En este trabajo nos centramos en la obra lingüística de Chomsky. No obstante debemos señalar que como politólogo es también uno de los autores más conocidos y citados de nuestro tiempo.

preprogramada en contacto con cualquier lengua sin necesidad de instrucción específica y por ello es innatista. El proceso de adquisición se consolida en pocos años de forma que el hablante llega a ser competente en su lengua, es decir, a comprender y emitir oraciones jamás escuchadas o formuladas con anterioridad, hasta el infinito. Este sistema lingüístico interno al individuo solo puede ser estudiado a través de la utilización concreta que hace de él el hablante, es decir, a través de su actuación, pero no es este el objeto de estudio de la lingüística y en ello este modelo se diferencia de los que conciben el lenguaje como conjunto de emisiones, como producto relativamente externo al hablante². Para la lingüística chomskiana el objeto de estudio es el proceso mental y por ello es un modelo psicológico cognitivo, proceso mental que solo podemos suponer planteando hipótesis que nos vayan acercando cada vez más al desconocido funcionamiento del cerebro humano y de la mente y que sean compatibles con los datos observables. Chomsky distingue entre la competencia del hablante (que sería su conocimiento y comprensión lingüísticas) y su actuación (aquello que el hablante “hace” con esta competencia y que es directamente observable). En ambos sentidos se puede entender la idea del uso infinito de medios finitos (que Chomsky toma de Humboldt): como la capacidad de generar un número infinito de expresiones, cada una de ellas con sus especificaciones fonéticas, semánticas y sintácticas correspondientes, o bien como el uso que el hablante hace de esta competencia para compartir experiencias o pensamientos, interpretar las emisiones de sus interlocutores y toda la amplísima gama de funciones que podemos atribuir al lenguaje (Chomsky 1995).

El centro del funcionamiento del lenguaje es el procesamiento que hacemos en la mente de las unidades léxicas -en función de las especificaciones con que hayan sido almacenadas- con todas las limitaciones que impone la capacidad de procesamiento general de la mente, nuestro conocimiento del mundo, nuestro manejo de los aspectos socio-pragmáticos del lenguaje y las características del sistema humano del habla (oído, boca, respiración, cuerdas vocales). Este centro de procesamiento o ‘Sistema Computacional’ sería aproximadamente equivalente a la gramática y en él se dan las características que hacen del lenguaje humano un sistema único entre los sistemas de comunicación de otras

² La obra de Chomsky tiene carácter formal, por oposición principalmente a los modelos funcionalistas, interesados por el lenguaje desde el punto de vista social y comunicativo.

especies: su carácter articulado y por ello recursivo, imprescindible para que funcione sin colapsar los recursos de almacenamiento de que disponemos y tenga posibilidades infinitas (dentro de las limitaciones de memoria y de procesamiento).

El lenguaje de un individuo funciona como un proceso generativo (competencia) que se encuentra dentro de los sistemas de actuación. El lenguaje se encuentra en un organismo complejo y por ello depende de las características biológicas del ser humano, pero en algún sentido es también relativamente independiente de él (en particular el componente central o computacional) y tiene su funcionamiento propio, como lo tiene cualquier otro órgano o sistema del cuerpo. Por ejemplo, si existe una limitación en los canales de entrada o salida periféricos (órganos de la fonación o la audición) puede encontrar alternativas, como la lengua de signos. Veremos además en este trabajo cómo puede ser incluso relativamente independiente del resto de la mente, al menos en parte, ya que aparece dañado de manera selectiva en algunas patologías y lo encontramos relativamente conservado en algunas personas con discapacidades importantes en otras áreas de la cognición.

Puesto que el lenguaje es un órgano para el cual estamos preparados de manera innata, en su desarrollo y funcionamiento habrá principios generales universales, si bien estos se concretan en lenguas particulares con sus características propias, sin contradecir nunca esos principios, que conforman lo que se conoce como ‘Gramática Universal’ (GU). La GU forma parte de la dotación innata del hombre, mediando entre los datos lingüísticos a los que el niño está expuesto y la gramática adulta que adquirirá (Lust 1986).

El lenguaje de un hablante es un estado al que Chomsky se refiere como ‘Lengua-I’, para señalar que es un concepto interno, individual e intensional: un estado mental interno y propio de cada individuo que funciona como un mecanismo. Se diferencia así de otras formas posibles de concebir las lenguas como productos o conjuntos de emisiones compartidas por una comunidad de hablantes (Chomsky 1995; Eguren y Fernández Soriano 2004).

Este compromiso con la realidad del lenguaje en los hablantes individuales no es incompatible con una necesaria abstracción de cada realidad concreta en la búsqueda de lo que es común a todos ellos. Se estudia el mayor número posible de lenguas buscando los principios que marcan los límites de funcionamiento de todas ellas. De la misma forma, dentro de cada lengua se consideran las intuiciones de los hablantes de diversas variantes

con el convencimiento de que ninguno de ellos se separa de lo que es, esencialmente, su capacidad lingüística.

Además de suponer un cambio de orientación que para muchos autores fue una revolución científica, Chomsky aporta una metodología hipotético-deductiva basada en la lógica, buscando mecanismos similares a los matemáticos en el funcionamiento gramatical. Se trata de una forma de estudiar lingüística filosóficamente racionalista y cartesiana.

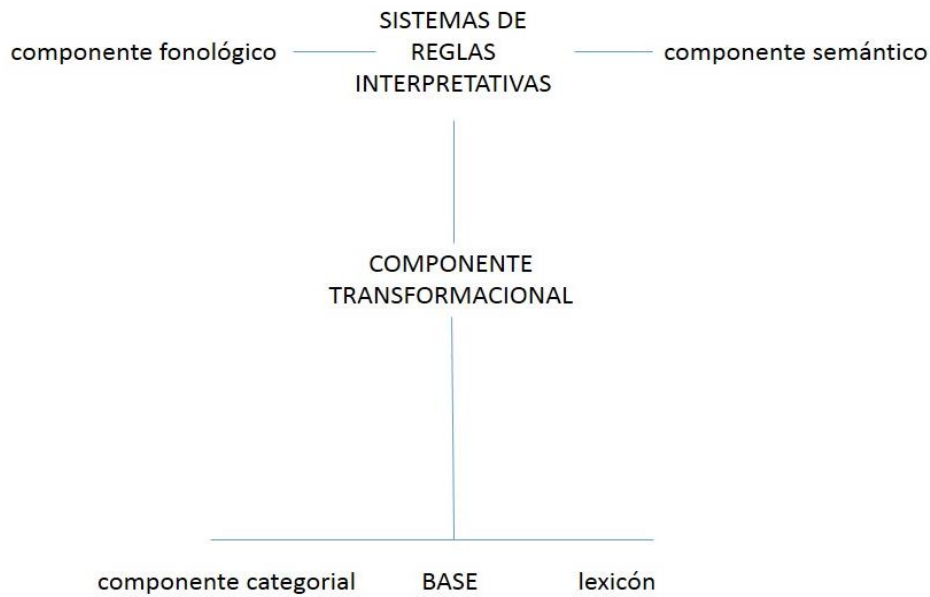
En conclusión, se trata de un estudio lingüístico formal basado en dos pilares fundamentales: uno biológico y otro psicológico (Liceras, en prensa).

Siguiendo a Wasow (1985), consideraremos tres etapas en el desarrollo de la lingüística chomskiana, a las que puede añadirse una cuarta, la última hasta la fecha (Cabré y Lorente, 2003). A cada una de ellas corresponde una publicación fundamental.

La primera de ellas, la fase de teorización, se identifica con el modelo transformacional presentado en *Syntactic Structures* (Chomsky 1957). En esta época, la escuela lingüística chomskiana se conoce como Gramática Generativa Transformacional, ya que, según el planteamiento inicial de la teoría, por debajo de las expresiones que producimos y comprendemos (que constituyen la estructura superficial), subyace una estructura profunda (las expresiones lingüísticas primitivas que nuestra mente genera). El paso de la estructura profunda a la estructura superficial se realiza por medio de una serie de transformaciones regladas.

En la segunda fase, marcada por la publicación de *Aspects of the Theory of Syntax* (Chomsky 1965), se revisa y mejora el modelo, que dio lugar a la **teoría estándar** en un primer momento, y a la **teoría estándar ampliada**, poco después. En (1) encontramos un esquema que resume este modelo. Como vemos en él, esta teoría considera que la gramática de las lenguas se compone de una base con un componente categorial y un lexicón, un componente transformacional y dos sistemas de reglas interpretativas: uno fonológico y otro semántico (Chomsky y Lasnik 1977).

(1) Modelo transformacional.

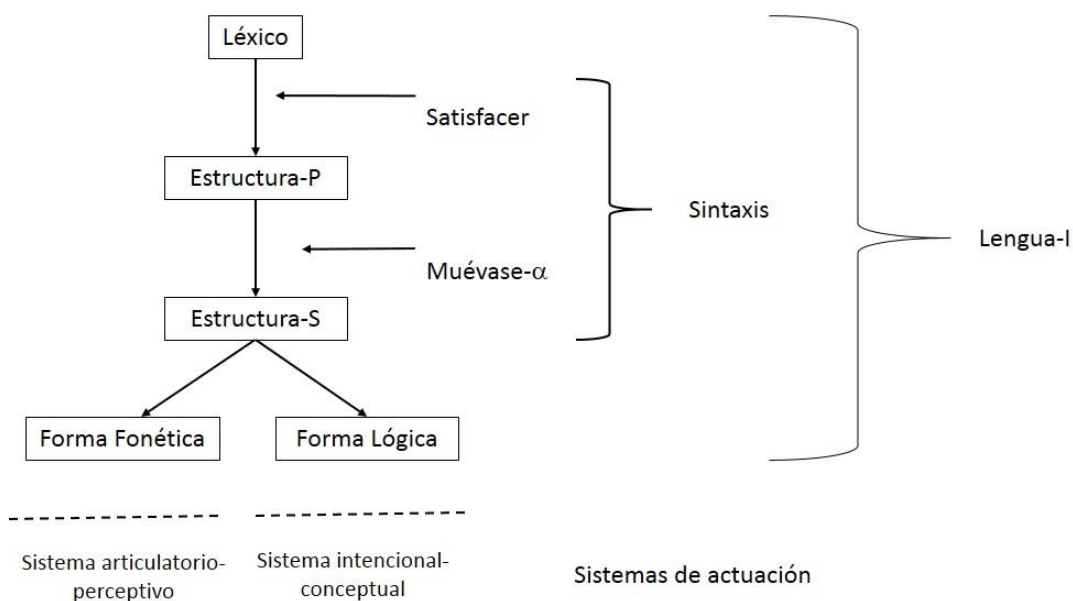


(Inspirado en Chomsky y Lasnik, 1977)

En estas dos primeras fases se sientan las bases conceptuales que propiciarán la aparición de la Teoría del Ligamiento (TL), se comienza a estudiar nociones estructurales fundamentales como dominio o mando-c y aparecen las primeras investigaciones sobre la adquisición de pronombres.

En los años 80 encontramos un nuevo modelo en el que se redujeron las dos estructuras y las reglas transformacionales a un proceso de derivación de estructuras a través de la combinación de unidades del Lexicón, combinación guiada por los rasgos de dichas unidades. La obra principal de este tercer gran período es *Lectures on Government and Binding* (Chomsky 1981) en la que, dentro de una teoría general conocida como **de Principios y Parámetros**, se exponen diversas teorías sobre una serie de módulos del lenguaje; los dos que dan título a la obra y por extensión al modelo son los de Rección y Ligamiento, pero hay otros como el de Control, que retomaremos más adelante. En (2) presentamos un esquema que resume la nueva concepción:

(2) Teoría de los Principios y Parámetros

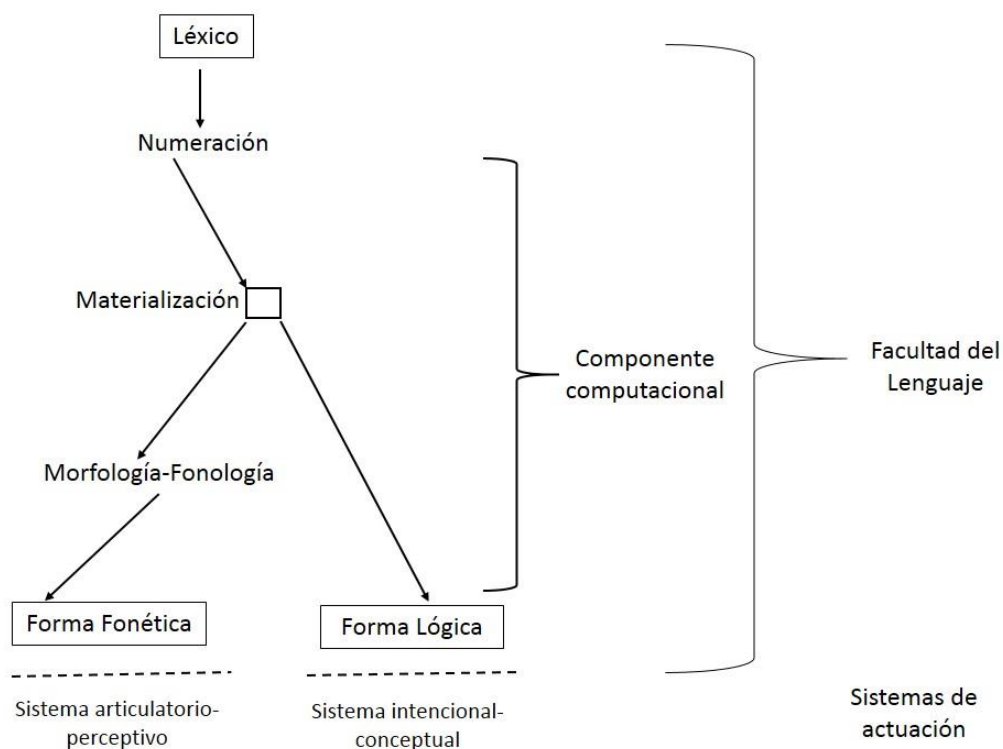


Tomado de Eguren y Fernández Soriano (2004: 103)

Es en este momento cuando Chomsky plantea la teoría en la que se basa nuestro trabajo y se conoce como la Teoría de Ligamiento Estándar (TLE), ya que desde el año 1981, a medida que se ha ido profundizando en ella y al igual que ha ocurrido con el resto de los módulos, ha ido sufriendo modificaciones causadas por las investigaciones empíricas sobre lenguas diferentes del inglés y sobre la adquisición del lenguaje y también por la propia evolución de la teoría, que prescindirá de algunos elementos que son importantes en la formulación original. Veremos todo esto con más detalle en el punto 2, centrándonos en los estudios de adquisición.

Por último, en los últimos años, la teoría chomskiana se centra en el llamado 'Programa Minimista', del que nos ocupamos en mayor profundidad en el apartado 3 de este capítulo. Esta fase no supone un nuevo modelo sino un intento de investigar acerca de los requisitos de diseño óptimo del lenguaje. El esquema de (3) resume las novedades que incorpora este modelo, que serán tratadas en profundidad en el punto 3.

(3) Programa Minimista



Tomado de Eguren y Fernández Soriano (2004: 229)

1. 2. LA ADQUISICIÓN DE LA ANÁFORA Y LA CORREFERENCIA EN EL MODELO DE RECCIÓN Y LIGAMIENTO.

El modelo de Rección y Ligamiento (*Government and Binding*) corresponde al período que comienza aproximadamente en los años ochenta y es en él en el que se sientan las bases del estudio de la anáfora y la correferencia y en el que aparece la TLE sobre la que se basa toda la investigación posterior, tanto teórica como empírica, sobre el tema.

1.2.1 Anáfora y correferencia: concepto.

Cuando hablamos de ligamiento, anáfora y correferencia nos estamos refiriendo al funcionamiento de algunos pronombres. El pronombre es una unidad peculiar, cuya característica semántica principal es el hecho de que no se le puede asignar valores

independientemente del contexto o situación comunicativa (Fernández Soriano 1999). Así, no podemos determinar el significado (en su sentido general) del pronombre 'él' como podemos hacerlo de otras unidades léxicas como 'mesa' o 'feliz'. Esta peculiaridad semántica exige que la gramática desarrolle una serie de mecanismos que garanticen su interpretabilidad. Para ello es necesario el establecimiento por parte de los pronombres de una serie de relaciones de referencia.

Podemos definir la anáfora como la relación entre una 'proforma' y otro término que es su antecedente en la cual la interpretación de la anáfora está determinada de algún modo por la interpretación del antecedente (Lust 1986). La correferencia es un término más general que se produce en los casos en que dos unidades cualesquiera tienen el mismo referente, sin que sea necesario que una de ellas sea un pronombre, y la relación que se establece entre los elementos correferentes es más simétrica que en la anáfora, ya que en la correferencia ambos elementos remiten al mismo referente, mientras que la anáfora necesita otro elemento lingüístico del que depende para vincularse con su referente.

En las lenguas ambos son recursos de cohesión, evitan la redundancia, mejorando con ello las posibilidades del discurso (López García 1999), y pueden considerarse una muestra de la recursividad del lenguaje (Lust 1986).

Vistos los fundamentos teóricos de la lingüística chomskiana, estamos en condiciones de comprender las razones por las que el tema de las relaciones pronominales anafóricas y correferenciales ha despertado tanto interés en esta línea de investigación sobre el lenguaje. Hay una primera razón teórica crucial, y es que parece un área idónea para el estudio de la dotación innata del lenguaje ya que la anáfora es un fenómeno muy presente en las lenguas naturales, el conocimiento de su funcionamiento e interpretación no se enseña de modo explícito a los hablantes y las reglas que rigen la anáfora se mantienen bastante constantes a través de las lenguas. Además, en el estudio de la anáfora se ven implicados los niveles fundamentales de estudio del lenguaje, a saber, la fonología, la morfosintaxis, la semántica y la pragmática (Wasow 1986; Padilla 1990; Otero 1999).

Lust (1986) apunta tres razones por las cuales la anáfora es un tema central dentro del ámbito específico de la adquisición del lenguaje: en primer lugar, porque requieren computación ya que no tienen referencia independiente y por lo tanto no pueden ser interpretados partiendo únicamente del propio elemento lingüístico (anáfora), lo que

permite plantear preguntas sobre los principios generales -independientes de los estímulos- con los que los niños se enfrentan al proceso de adquisición. Relacionado con ello está el hecho de que de los datos que reciben los niños como *input* lingüístico no es posible extraer una regla que explique cómo son capaces de comprender y producir expresiones anafóricas. Por último, el estudio de la anáfora, debido a sus particulares características, ofrece la posibilidad de indagar acerca de las relaciones entre el lenguaje y otras capacidades cognitivas, como la capacidad de procesamiento o la memoria, por ejemplo.

Señala Safir (2004) otra razón importante para la ciencia cognitiva en general: aunque resulta lógico que en el uso comunicativo de las lenguas se recurra a alguna estrategia para establecer referencias con entidades mencionadas en otro momento del discurso, hay en el funcionamiento de la anáfora factores de importancia para su interpretación que son estrictamente gramaticales, por lo que resulta difícil aceptar que el lenguaje es el resultado de la interacción entre la inteligencia conceptual y las necesidades comunicativas; parecería más bien que existe una capacidad lingüística con funcionamiento propio y relativamente independiente. Por todo esto, estamos ante un tema que ha suscitado un enorme interés, ya desde la Antigüedad (véase Otero 1999).

1.2.2. La adquisición de las características estructurales de los pronombres: primeros estudios.

Un primer hecho fundamental sobre el funcionamiento de la correferencia entre un pronombre y una expresión referencial es que esta debe preceder, en un sentido técnico que precisaremos, a aquel. Es decir, la expresión referencial liga al pronombre y no al revés, aunque en algunas lenguas podamos encontrar ambas opciones desde el punto de vista del orden lineal, como vemos en (4), entendiendo los elementos en negrita como correferentes:

- (4) a. **Juan** estaba allí, aunque Pedro no **lo** veía.
b. Aunque no **lo** veía, Pedro sabía que **Juan** estaba allí.

En ambos casos, independientemente del orden de los constituyentes de la oración, ‘Juan’ se encuentra en una posición superior con respecto al pronombre. Pero cuando la expresión referencial no se encuentra por encima estructuralmente, como vemos en (5), la correferencia es imposible:

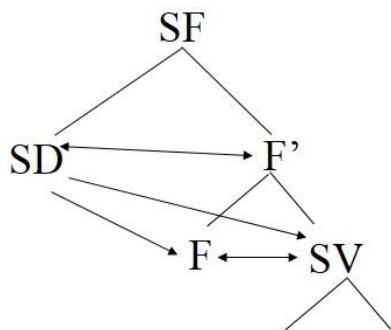
- (5) a. * Pedro **le** preguntó si **Juan** estaba allí.
 b. * Si **Juan** estaba allí, es lo que Pedro **le** preguntó.

Los primeros autores que enuncian este hecho mediante principios son Langacker (1969) y Wasow (1979). Ambos se refieren a esta relación estructural que subyace al comportamiento lineal a través de imágenes como ‘mando’, ‘dominio’ o ‘cláusula incrustada’. Langacker (1969) habla de mando-o[ración] (*s-command*), ya que hace alusión al nudo O(ración) más cercano.

Posteriormente, Lasnik (1976) añade una nueva precisión a este concepto, al hablar de mando-d[ominio], en el que habla de nudos cíclicos incluyendo, además de O, S(intagma) N(ominal). Al contrario que los anteriores, su propuesta predice los casos en que la correferencia es imposible, no aquellos en que es posible, basándose en la observación de que la correferencia nunca es obligatoria, sino que puede ser permitida o prohibida por la gramática.

Pero es la versión de Reinhart (1976) la que aportará el concepto definitivo de mando, llamado mando-c[onstituyente], cuya última versión reproducimos a continuación tomada de Aoun y Sportiche (1983): α manda-c a β si y solo si ninguno domina al otro y todas las proyecciones máximas que contienen a α también contienen a β . En el siguiente esquema vemos un ejemplo, en el que las flechas indican las relaciones de mando-c:

(6)



SD tiene mando-c sobre F' y por extensión sobre todo cuanto hay bajo ese nudo.

El descubrimiento de esta relación estructural universal trajo consigo gran cantidad de investigación destinada a conocer el modo en que los niños lo adquieren, para lo cual se

procuró aislar los diferentes principios implicados en la utilización de las anáforas. Los dos primeros fueron la direccionalidad y la profundidad.

La direccionalidad es la influencia del hecho de que la anáfora se encuentre linealmente antes o después de su antecedente. La profundidad o grado de incurstación es la distancia entre la anáfora y su antecedente medida en términos estructurales, es decir, el número de nudos sintagmáticos que los separan.

Así, autores como Solan (1983), por ejemplo, y antes C. Comsky (1969), Legum (1977), Tavakolian (1978) y Lust (1981), demuestran que los niños comienzan admitiendo las relaciones anafóricas de un modo lineal, solo hacia adelante, rechazando por tanto la catáfora, y solo posteriormente (después de los siete años) pasan a una comprensión de tipo jerárquico que admita también la anáfora retrospectiva. Explican estos autores que la linealidad es un tipo de relación que se encuentra en el sistema cognitivo independientemente del lenguaje.

Sin embargo, Lust y Clifford (1986), tras realizar una prueba de producción por imitación y otra de comprensión mediante realización (*acting out*) de oraciones con muñecos con 95 niños entre 3;5 y 7;11 años, sostienen que los niños no se basan en el factor de direccionalidad de forma autónoma, sino que su interpretación se muestra dependiente de la estructura ya a esta edad. También encontraron influencia del factor profundidad (cantidad de nudos de cláusula o sintagma que separan un antecedente de un pronombre), que aumenta los juicios de correferencia en dirección adelante, lo cual en su opinión apoya la idea de que el efecto de direccionalidad hacia adelante podría estar relacionado con el hecho de que el inglés sea una lengua de ramificación derecha. Visto que los niños muestran cierta sensibilidad a relaciones como la de dominio, no es extraño que también la muestren con respecto al grado de incurstación.

En su revisión de los primeros estudios que se fijaron en datos infantiles con la intención de caracterizar el proceso de adquisición del lenguaje, que se producen en torno a los 70 y primeros años de los 80, Solan (1983) destaca los siguientes aspectos en relación con la anáfora, además del ya mencionado efecto de direccionalidad:

- a. La influencia de las propiedades léxicas de los verbos junto a los que aparecen.

El trabajo pionero de Carol Chomsky (1969) investiga el papel de las propiedades léxicas de los verbos en la interpretación que hacen los niños de la anáfora. La autora se

vale del contraste entre verbos como ‘prometer’ y ‘pedir’. La mitad de los niños de su estudio fueron capaces de tener en cuenta la diferencia de rasgos léxicos de los dos tipos de verbos, mientras que una cuarta parte igualó uno a otro, escogiendo como antecedente el SN más cercano.

b. Las propiedades sintácticas de los predicados: los complementos finitos versus no finitos.

Sherman (1983) demostró que en los resultados que obtuvo C. Chomsky (1969) había interferido el tipo de complemento utilizado (finito versus no finito) en una prueba de imitación, en la que las oraciones con infinitivo resultaban más fáciles de imitar que aquellas que tenían complementos conjugados. El tipo de verbo por sí solo no fue un factor determinante, pero sí en interacción con el tipo de complemento (finito o no finito). En cuanto a la tarea de interpretación, la autora vio que existía la tendencia a identificar como antecedente el SN más cercano, pero mucho más frecuentemente en oraciones de complemento infinitivo que en las otras.

c. Las características de los antecedentes.

Kuno (1976) afirma que rasgos como el caso del antecedente pueden producir dificultades de comprensión. En particular habla de los genitivos. Sin embargo, los datos de Solan (1983) contradicen este resultado.

d. El papel de factores extra-gramaticales como las estrategias pragmáticas, las capacidades cognitivas relacionadas con el procesamiento, la estrategia de la función paralela y el acento contrastivo.

Solan (1983) tiene en cuenta estos factores en su extenso estudio, pero afirma que ninguno de los cuatro puede tener un papel en la interpretación más importante que las restricciones de tipo gramatical.

Entre los factores pragmáticos, menciona el contexto y la situación, el significado del verbo y el discurso.

En cuanto al procesamiento, se refiere a la memoria de trabajo y a otros factores cognitivos que no precisa.

La función paralela es una estrategia por la cual los oyentes tienden a considerar que un pronombre que se encuentra en la segunda parte de una estructura compleja es correferente con el SN que tiene la función sintáctica paralela en la primera parte de esa

estructura. Por ello, son más eficaces en la comprensión de estructuras paralelas que cuando se enfrentan a las que no lo son. Solan considera que en los niños esta estrategia funciona solo desde el punto de vista semántico.

Para el autor el acento contrastivo interactuaría con fenómenos discursivos pero en ningún caso con los estrictamente gramaticales. El acento contrastivo por sí mismo no es suficiente para resolver la interpretación adecuadamente.

Solan (1983) llega a la conclusión de que los niños, alrededor de los cinco años, conocen y utilizan correctamente las nociones de jerarquía estructural (mando-c) y direccionalidad a la hora de asignar la referencia anafórica. Afirma que aquellos aspectos que forman parte de la ‘gramática nuclear’ (*core grammar*) están presentes en los niños sin necesidad de instrucción específica ni *input* que lo evidencie.

1.2.3. La Teoría del Ligamiento Estándar (TLE).

En este contexto surge la propuesta de Chomsky de 1981: la Teoría de Rección y Ligamiento, dentro del modelo de Principios y Parámetros, de la que hemos hablado más arriba. El módulo del Ligamiento, según Demonte (1989), es un ‘núcleo conceptual’ constituido por las relaciones de dependencia -o independencia- en la referencia estructuralmente determinadas. En palabras de Eguren y Fernández Soriano, la TL del modelo de Principios y Parámetros “se ocupa de las relaciones de dependencia referencial que se establecen en el marco de la oración y están estructuralmente determinadas” (2004:138).

La relación de ligamiento es, como explica Safir (2004), semánticamente simétrica (ya que se entiende que el elemento que liga y el ligado tienen el mismo valor referencial, lo que se llama covaluación), pero estructuralmente asimétrica, ya que debe existir, entre ambos, una relación de mando-c. La fuerza semántica de covaluación se expresa a través de la coindización. El concepto de coindización indica que a los elementos de una oración que están marcados con un mismo índice se les asignará un mismo valor en el momento de su interpretación. Si un SN y un pronombre están coindizados tienen el mismo índice, por lo tanto la entidad del mundo que corresponde a uno será la misma que corresponda al otro. Es la forma de notar la relación de antecendencia entre un argumento y un SN que lo manda-

c, de marcar la interpretación de correferencia entre los dos elementos que llevan el mismo subíndice, y lo contrario cuando se emplean subíndices diferentes. Hay ligamiento cuando hay coindización entre un término y un antecedente que lo manda-c. Si no está ligado, se dice que un término está libre. En los ejemplos que presentamos más abajo podremos ver cómo funciona la coindización.

Otro concepto importante para comprender el funcionamiento de los principios de ligamiento es el siguiente: algunas formas requieren que su antecedente con mando-c se encuentre cerca, es decir en su 'dominio local'; este dominio a menudo es llamado categoría rectora y se define de la siguiente forma:

(7) Categoría rectora

α es una categoría rectora para β si α es la categoría mínima que contiene a β , a un rector de β y a un sujeto accesible para β .

(Eguren y Fernández Soriano 2004:143)

Por último, Chomsky (1981) define la noción de antecedente con estas palabras:

(8) Antecedente

α es el antecedente de β si y solo si α y β están coindizados (tienen el mismo índice referencial), α manda-c a β y α está en una posición argumental.

(Eguren y Fernández Soriano 2004:141)

El módulo del Ligamiento distingue dos tipos de pronombres: las anáforas, por una parte y los pronominales, por otra. Su funcionamiento está regido por dos condiciones, A y B, que se conocen como las Condiciones Canónicas de Ligamiento (CCL), y una tercera, la C, que se ocupa del grupo de expresiones referenciales. Recordamos a continuación la descripción de los tres grupos con su correspondiente condición de funcionamiento pero es importante saber que la tercera condición fue reducida a otros principios y no suele considerarse parte de esta teoría. En este trabajo no se tendrá en cuenta este tercer grupo.

Grupo A de elementos anafóricos: Los elementos de este grupo se ligan con un antecedente local según el siguiente principio:

(9) Principio A

Una anáfora debe estar ligada en su categoría rectora por un elemento que la mande-c.

Por ese motivo, en la oración (10) el reflexivo establece una relación de ligamiento con su antecedente que lo manda-c pero además también está muy próximo a él, en sentido estructural.

(10) Juan_i se_i lava las manos.

Sin embargo, en (11) el reflexivo no puede tener como antecedente al elemento más próximo a él ('Juan'), puesto que está por debajo en la estructura y por lo tanto no lo manda-c. Su único antecedente posible, y necesario (ya que no puede darse el caso de que no encuentre antecedente en la oración), es el que se encuentra en una posición jerárquicamente superior, es decir, 'padre'.

(11) El padre_{i/j*} [de Juan_{i*/k}] se_{i/k*} lava las manos

Grupo B de elementos pronominales: Los pronombres establecen relaciones de coreferencia no local con unidades lingüísticas presentes en el discurso o relaciones de referencia extradiscursiva o situacional. La ambigüedad es frecuente en estos casos.

La diferencia fundamental entre anáforas y pronombres reside en que las primeras solo pueden funcionar referencialmente en interacción con su antecedente, por eso tiene que estar ligada. En cambio, el pronombre puede determinar su referencia por su antecedente, pero él mismo puede indicar su referencia deícticamente, por esta razón se habla de coreferencia. Como consecuencia de ello, y como veremos más adelante en los ejemplos, los posibles referentes de una anáfora son más restringidos que los de los pronombres, de ahí las diferencias en cuanto a posibles ambigüedades.

(12) Principio B

Los elementos de este grupo no pueden tener antecedente que los mande-c dentro de su dominio.

Esperamos observar, entonces, el fenómeno contrario al que se aprecia en los ejemplos (10) y (11) sobre el Principio A si cambiamos el elemento anafórico por uno pronominal, como en (13) y (14). Esto ha hecho que se afirme que ambos grupos se encuentran en distribución complementaria, afirmación que se habrá de matizar más adelante.

(13) *Juan_i le_i lava las manos.

(14) El padre_{i*/j} [de Juan_i] le_{i/k} lava las manos,

Grupo C de expresiones referenciales. Son los sintagmas nominales definidos, que tienen índice de referencia. Por consiguiente, no tienen antecedente pero pueden serlo de un elemento del grupo A y pueden ser correferentes de un elemento del grupo B. Los elementos del grupo C deben estar libres en su dominio.

El Principio C establece que las expresiones referenciales deben estar libres, es decir, no establecen relación de ligamiento para definir su referencia con ningún elemento, local o no. El ejemplo (15) ilustra este principio.

(15) * Él_i lava las manos a Juan_i.

Esta clasificación extensional se obtiene también mediante un sistema de rasgos que permite situar a las unidades en uno u otro grupo (y por lo tanto predecir su comportamiento) en función de estos rasgos: [\pm anafórico] y [\pm pronominal], como vemos en la tabla:

Tabla 1.1: Descripción de los grupos A, B y C según sus rasgos

	Anafórico	Pronominal
A	+	-
B	-	+
C	-	-

La Teoría de Ligamiento resultaba plausible, elegante y económica. Esto hizo de ella un atractivo punto de partida para la investigación teórica y empírica (especialmente en el ámbito de la adquisición del lenguaje). A partir del establecimiento de los principios de la Teoría del Ligamiento se producen los primeros trabajos destinados a comparar la adquisición de los elementos de cada grupo. Los resultados que encontramos en ellos presentan diferencias que, como iremos viendo, pueden deberse a uno o más de los siguientes factores: a) la lengua objeto de estudio; b) la edad de los participantes; c) el tipo de tarea y d) la estructura de las oraciones que se emplean como estímulos.

Así, por ejemplo, Otsu (1981) utiliza oraciones complejas, del tipo de (16), con pronominal, así como su correspondiente con reflexivo.

(16) *The monkey knew that the hippo tickled him.*

(El mono sabía que el hipopótamo le hacía cosquillas).

(Otsu, 1981:187)

Algunos de los participantes de su muestra (de 60 niños entre 3 y 7 años), ante la oración de (16), hicieron que el hipopótamo se hiciera cosquillas a sí mismo, tomando por tanto el pronominal como reflexivo. La explicación que apunta el autor es que existen en inglés algunas excepciones al principio B de la TL, es decir, oraciones en las que el pronombre no está libre en su categoría rectora, o en las que existe la posibilidad de encontrar tanto el pronominal como el reflexivo, con pequeñas diferencias de significado. Reproducimos a continuación los ejemplos que aporta:

(17) a. *John_i looked around him_i.*

John miró alrededor de él.

b. *John_i hid the book behind him_i/himself_i.*

John escondió el libro detrás de él/sí mismo.

(Otsu, 1981:187)

Veremos que esta observación aparece con frecuencia en la bibliografía sobre la TL en inglés y muchos autores aportan ejemplos similares.

En cuanto a los fallos, que son menos, que cometen los niños de su estudio con el pronombre *him* ('él'), Otsu (1981) considera que pueden deberse a problemas perceptivos, ya que en su prueba de repetición de estructuras sintácticas (en la misma tesis), algunos repiten *him* ('él') como *himself* ('sí mismo').

Jakubowicz (1984) sostiene que la anáfora ligada es el caso no marcado del ligamiento y predice que, en un determinado momento del proceso de adquisición, los niños interpretarán los pronombres como anáforas ligadas localmente. En su estudio esta hipótesis se confirma para los niños de 3-4 años. El fundamento teórico de su argumentación es el llamado *Subset Principle* ('Principio del subconjunto'; Berwick 1985), según el cual por cada parámetro con dos posibilidades: 0 y 1, si el conjunto de oraciones derivadas por la opción 1 incluye el conjunto de oraciones derivadas siguiendo la opción 0, entonces se escogerá 0 (que será la no marcada), salvo que se encuentre evidencia positiva de lo contrario, en cuyo caso se elegirá la opción marcada 1. Este razonamiento ha sido discutido en Manzini y Wexler (1987) y Padilla (1990), argumentando que los principios de la teoría de ligamiento que hacen referencia respectivamente a las anáforas y a los pronombres son complementarios y ninguno es el subconjunto del otro.

En cualquier caso y por lo que respecta a los resultados, parece que, al menos en inglés, los niños tienen más dificultades con los pronombres que con las anáforas, aunque

se dan algunas diferencias y se hace necesario conocer mejor este fenómeno. Por ello en estos años encontramos una gran cantidad de investigación dedicada a la adquisición de los principios de Ligamiento en inglés y en otras lenguas³.

1.2.4. El retraso en la adquisición del principio B (DPBE)

Para investigar la adquisición del principio B, Wexler y Chien (1985) utilizan oraciones simples en las que aparece un genitivo o un SP en el sujeto, con lo que se presentan dos posibles antecedentes del mismo género, como las de (18), y otras complejas en las que el sujeto de la oración principal coincide en género con el informante y también con el pronombre y el reflexivo, como las de (19). En las primeras se trata de elegir un dibujo, mientras en las segundas los informantes deben realizar una acción.

- (18) a. *Cinderella's sister points to her/herself.*
b. *The sister of Cinderella points to her/herself.*
(la hermana de Cenicienta la/se señala)
- (19) a. *Kitty says that (female child's name) should point to her/herself.*
(Kitty dice que (nombre de la niña) debe señalarla/se).
b. *Snoopy says that (male child's name) should point to him/himself.*
(Snoopy dice que (nombre del niño) debe señalarlo/se).

Los autores concluyen que:

- Los niños conocen los aspectos de localidad y mando-c del principio A desde los 5;6 años, al igual que afirmaba Solan (1983).
- En ese momento del desarrollo los niños muestran conocer el funcionamiento del Principio A, pero no el del Principio B, que se domina con mucho retraso, ya que todavía a esta edad los niños en muchos casos aceptan la correferencia entre un pronombre y un antecedente con mando-c local, coincidiendo con Jakubowicz (1984).

Lust et al. (1986) realizan otra investigación sobre la adquisición de la anáfora tras la cual concluyen que los niños que adquieren inglés distinguen un pronombre libre

³ De hecho, en 1992, aparece un número especial de la revista *Language Acquisition* dedicado a este tema.

fonéticamente realizado de una categoría nominal nula (PRO)⁴ ligada en estructuras como las de las oraciones (20) y (21).

(20) *John_i saw Tom_j when he_{i, j, k} ran down the street.*
John vio a Tom cuando él corría por la calle.

(21) *John_i saw Tom_j when PRO_i running down the street.*
John vio a Tom cuando PRO estaba corriendo por la calle.
(Lust et al. 1986:245)

Estos autores realizan pruebas de producción (por imitación) y comprensión a 101 niños entre 3;2 y 7;9 y encuentran que el tipo de efectos que se reflejan en los resultados (direccionalidad o efecto del contexto pragmático) afectan por igual a una u otra estructura. Además, los niños asimilan el PRO nulo al pronombre, ignorando las propiedades anafóricas del primero de forma que no observan el requisito de control obligatorio del sujeto sobre él.

Esto lleva a los autores a sostener que la anáfora libre, representada por el pronombre, es el caso no marcado y que en algún momento del proceso de adquisición los niños no distinguen entre PRO y el pronombre. En la misma línea están las conclusiones de Pérez Tattam (2010) sobre hablantes no nativos.

Kaufman (1987) investigó el conocimiento del Principio B por parte de niños hablantes nativos de inglés de entre 2;7 y 6;5 años. La metodología empleada fue la de juzgar si unas marionetas caracterizaban correctamente un evento realizado por el experimentador. Los resultados indican que, si bien mejoran con la edad, no parece haber un retraso particular en el conocimiento de este principio y la autora solo menciona la interferencia de factores de tipo pragmático (preferencia presuposicional) y otros como la complejidad de las oraciones.

⁴ En un momento de la historia las categorías nominales con y sin contenido fonético se han definido por sus rasgos +/- pronominales. Esto da lugar a la siguiente clasificación de categorías vacías (Chomsky 1982):

CATEGORÍA	[ANÁFORA]	[PRONOMINAL]
HUELLA DE SN	+	-
VARIABLE – HUELLA DE SQ	-	-
PRO	+	+
Pro	-	+

PRO es un elemento que representa un sujeto fonéticamente no realizado de una oración sin tiempo cuyo estatus es a la vez el de anáfora y el de pronominal, y del que se ocupa, dentro de la Teoría de Principios y Parámetros, la Teoría de Control.

McDaniel, Smith Cairns y Hsu (1990) encuentran que los niños entre 3 años 9 meses y 5 años 4 meses comienzan considerando que la referencia, tanto para anáforas como para pronominales, es libre, sin restricciones. Posteriormente, cada uno de los principios sufre un desarrollo diferente. Los errores que cometen los niños al pensar que los reflexivos pueden ser libres e incluso ser el sujeto de una oración se deben a una interpretación léxica y no gramatical del reflexivo inglés *himself* como “*his self*”, situación que se supera cuando se formula correctamente. En cambio, lo que ocurre con los pronominales es más complejo. Según estos autores, la adquisición del principio B se produce en tres pasos: hay un primer momento en que los niños lo aplican correctamente. Después parece como si lo perdieran en casos en que el pronombre no actúa como variable ligada, quizá están analizando los casos en que han oído que la correferencialidad sin coindización es posible, como en los usos de tipo logofórico, pero todavía no saben que esta posibilidad está gobernada por principios pragmáticos. Por último, completan este último paso y muestran dominio del principio B, por lo que podemos afirmar que se ha culminado su proceso de adquisición. Este tipo de procesos de adquisición del lenguaje que pasa por un aparente retroceso se ha documentado también en otros aspectos de la adquisición (Pérez Pereira, 1988).

Debemos hacer un breve inciso para explicar en qué consisten los usos logofóricos: una interpretación logofórica de una anáfora o pronominal ocurre cuando, independientemente del principio sintáctico que gobierna la asignación de referencia por parte de esa unidad, esta puede tomar su valor del contexto discursivo mediante una operación de tipo pragmático y esto resulta gramatical para los hablantes. Por ejemplo, en (22) vemos cómo *John* no manda-c a *himself* y sin embargo la interpretación ligada es perfectamente aceptable para los hablantes. Más adelante, veremos este y otros ejemplos que ilustran este concepto.

- (22) *The picture of himself_i in the museum bothered John_i.*
(La imagen de sí mismo en el museo molestó a John).

(Pollard y Sag, 1992:264)

Toda esta investigación lleva a afirmar que, si bien los niños muestran un rápido dominio del principio A (desde los 3 años), existe un fenómeno, conocido como DPBE (*Delay of Principle B Effect*; en español, efecto de retraso del principio B) que se caracteriza por el retraso por parte de los niños en la adquisición del principio B (hasta

pasados los 6; 6 años). Este fenómeno no se da en los casos de aprendizaje del inglés como L2 (White, 1998).

Algunos autores consideran (Grimshaw y Rosen, 1990) que existen factores ligados al diseño metodológico responsables de estos resultados. Sin embargo, como vemos en la revisión que hace Scott (2001), en investigaciones posteriores se controlan estos factores y los resultados siguen apuntando con fuerza al llamado DPBE.

Otros autores, en cambio, explican esta disparidad de resultados aduciendo la posibilidad de que los principios de Ligamiento sean conocidos por los niños pero estos encuentren problemas para aplicarlos en determinadas estructuras debido a que les resultaría complicado identificar qué constituye un dominio local (Padilla, 1990).

En cualquier caso, este descubrimiento tiene una importante repercusión pues los Principios de Ligamiento se suponen universales y por lo tanto parte de la dotación innata inicial de la Gramática Universal en el proceso de adquisición. Según el argumento de la pobreza del estímulo, los principios se adquieren de modo casi automático, por lo que no pueden ser producto del aprendizaje de los niños, expuestos a datos incompletos y no específicos. Se plantea entonces la necesidad de dar una explicación que resuelva esta dificultad. Una posibilidad es proponer un problema de actuación (*performance*)⁵ que explique los resultados obtenidos, argumentar que existe una dificultad externa al componente gramatical central (computacional) que interfiere en las respuestas de los niños, de modo que dan la impresión de no conocer este principio. Esta dificultad externa puede ser de tipo pragmático (uso del lenguaje) o de capacidad de procesamiento, por ejemplo.

Con independencia de algunos resultados contradictorios, hay algo que estas investigaciones contribuyeron a poner en evidencia y es la existencia de algunas limitaciones de la teoría del ligamiento. Como consecuencia, se abre un nuevo periodo en el que la teoría habrá de ser reconsiderada.

⁵ Para la clásica distinción chomskiana entre competencia y actuación véase, por ejemplo, Smith (2001:47).

1.2.5. Correferencia y variable ligada

Muchos de los autores que critican la teoría estándar de 1981 sostienen que en realidad la clasificación en grupos A y B no es tan clara como se pretendía, puesto que el comportamiento de los elementos de ambos grupos no siempre respeta los principios correspondientes. Los lingüistas encuentran en inglés y otras muchas lenguas excepciones a la Teoría del Ligamiento de 1981.

Burzio (1991) señala dos tipos de problemas para aceptar esta teoría: de tipo empírico, por una parte; y de tipo conceptual, por otra. Los primeros se refieren al hecho de que se han encontrado lenguas en las que existen pronombres ligados localmente. En cuanto a los segundos, este autor observa una ausencia de definición explícita de cada uno de los grupos, así como de las razones para ser asignados a su respectivo principio de funcionamiento. Es decir, no existe una definición de anáfora que sea independiente de su comportamiento en las relaciones de ligamiento, como podría ser para el inglés, explica el autor, la caracterización morfológica de las anáforas como elementos que contienen *-self*. Burzio (1991) propone una nueva forma de dar cuenta del ligamiento basada en una jerarquía de preferencia que descansa en el principio general de la economía “referencial”. Esta idea será retomada posteriormente, aunque con importantes diferencias, por otros autores, como veremos más adelante.

Por ejemplo, Pollard y Sag (1992) señalan los casos del inglés que constituyen excepciones al principio A, es decir, aquellas oraciones que son totalmente gramaticales y en las que una anáfora no tiene un elemento que la mande-c en su dominio local y pueda ligarla. El ejemplo que aportan lo hemos visto más arriba al hablar de interpretaciones logofóricas, en (22) y lo repetimos aquí:

(22) *The picture of himself; in the museum bothered John.*
(La imagen de sí mismo en el museo molestó a John).

(Pollard y Sag, 1992:264)

Estos autores llaman a estas unidades anáforas exentas ya que pueden tener como antecedente un SN que las mande-c y esté fuera de la cláusula que las contiene. Para solucionar este problema se hicieron algunos intentos de redefinir la noción de dominio (Chomsky, 1986), que no resultaron útiles.

Otros ejemplos que han puesto en evidencia las limitaciones de la TLE son los siguientes, en los que un pronombre alterna con una anáfora reflexiva en la misma estructura sin que sea agramatical:

- (23) a. *Max saw a gun near himself/him.*
(Max vio un arma cerca de sí mismo/él.)
b. *Lucie counted five tourists in the room apart from herself/her.*
(Lucie contó cinco turistas en la habitación aparte de sí misma/ ella).
(Reinhart y Reuland, 1993:661)

Reinhart (1986) propone hablar de dos tipos de relaciones anafóricas para distinguir esa diferencia de comportamiento de los elementos de los grupos A y B:

- Por una parte la correferencia intencional, es decir, el uso de la anáfora para suscitar una interpretación de tipo pragmático en función de la referencia de otra expresión lingüística presente en el contexto.
- Por otra parte, contempla las anáforas que se comportan como variables ligadas por un operador que corresponde al antecedente. En este segundo caso los pronombres no tienen un valor fijo, sino que dependerá del valor que tome el operador.

La autora se apoya en ejemplos como estos:

- (24) *Christopher_i likes his_i bear.*
(A Christopher le gusta su oso)
(25) *Each of the boys_i brought his_i bear.*
(Cada niño trajo su oso)

(Reinhart, 1986: 123)

En el caso de (24), la coindización nos indica cómo debe interpretarse la oración: vemos que el propietario del oso es el mismo que el sujeto de la oración, puesto que *Cristopher* y *his* son correferentes. Con estos índices, el valor de *his* es fijo.

En (25), sin embargo, al ser el antecedente una expresión con cuantificador, el operador que liga el pronombre puede adoptar diferentes valores y la referencia de *his* ('su') dependerá de cuál tome.

En cuanto al tipo de antecedente, Reinhart (1986) observa que los SSNN cuantificados carentes de referencia solo pueden entrar en relaciones de variable ligada; mientras que los antecedentes que poseen referencia propia (SSNN definidos y nombres propios) establecen

relaciones de correferencia, con una excepción: si el pronombre es reflexivo, como no puede referir por sí mismo, la interpretación sería de variable ligada independientemente del antecedente.

Sin embargo, el ejemplo (26) cuestiona estas observaciones.

(26) *Charlie Brown talks to his dog and my neighbor Max does too.*

(Charlie Brown habla con su perro y mi vecino Max también)

(Reinhart, 1986: 127)⁶

En este ejemplo, el hecho de que parte del predicado esté elidido produce una ambigüedad entre las dos posibles interpretaciones de la expresión anafórica que contiene. Max puede hablar con el perro de Charlie (correferencia pragmática o intencional) o con su propio perro (interpretación de anáfora como variable ligada)⁷. En ambos casos, el antecedente es un SN definido y sin embargo ambas interpretaciones son posibles. Es decir que, tanto si el antecedente es definido como si es cuantificado, la lectura de variable ligada es posible, lo que lleva a esta autora a afirmar que es el tipo básico de anáfora y que debemos tomar por tanto como caso excepcional el de la correferencia pragmática cuando el antecedente es definido. Esta clasificación queda esquematizada en la tabla 1.2. que vemos a continuación. En ella, hemos situado los tipos de antecedentes, los elementos utilizados y la interpretación consecuente.

Tabla 1.2: Clasificación de anáforas y pronominales (Reinhart 1986)

Antecedente	Elemento	Interpretación
SQ	pronominal/ anafórico	variable ligada
Exp. Referencial	Pronominal	Correferencia
	Anafórico	variable ligada
	pronominal (con predicado elidido)	variable ligada/ correferencia

Reinhart (1983, 1986) sostiene que el tipo de correferencia intencional o pragmática no pertenece a la gramática puesto que se encuentra en distribución complementaria con los

⁶ Según Reinhart (2000), la ambigüedad en este tipo de contextos fue descubierta por Keenan (1971).

⁷ La primera interpretación sería la lectura estricta (*'strict' reading*) y la segunda es la llamada *'sloppy' reading*, lectura "desordenada". Para Otero, "identificación estricta" e "identificación no estricta o imprecisa", respectivamente (1999:1435).

casos de anáfora ligada: la no correferencia se da precisamente en los entornos sintácticos en que la anáfora ligada es posible. En su opinión, esto se sigue de las máximas comunicativas de Grice (1989), en concreto de la de manera: esperamos que si un hablante tiene una forma directa de expresar una idea, la usará y no elegirá un modo menos claro. Cuando la sintaxis lo permite, la anáfora ligada es la forma más explícita para expresar correferencia, puesto que implica dependencia estricta del pronombre de su antecedente para la interpretación. Esta estrategia pragmática sería equivalente al principio C, por lo que este no debe ser incorporado a la gramática. La correferencia intencional no está controlada por coindización, sino que dos SSNN libres pueden ser pragmáticamente correferentes. De nuevo encontramos, por lo tanto, la idea de una jerarquía de posibilidades que van de las más económicas –preferibles- a las más costosas, que se evitan.

Este importante avance teórico sirvió de punto de partida a un nuevo trabajo de Chien y Wexler (1990) sobre la adquisición de pronombres y anáforas. Esta nueva fase de investigación debe entenderse en el marco de una cuestión teórica general que concierne a las distintas perspectivas sobre la adquisición: dentro del modelo de Principios y Parámetros se asume que el niño, de manera innata, está provisto de los principios de la Gramática Universal pero, si esto es así, debemos preguntarnos dónde se encuentra la diferencia entre el lenguaje infantil y el adulto. Las respuestas a esta pregunta se pueden dividir en dos tipos:

- Las estrictamente lingüísticas, dentro de las cuales debemos distinguir, de una parte, las que sitúan el centro de la cuestión en la adquisición del léxico y por lo tanto de sus rasgos que guían la computación (*lexical learning hypothesis*⁸), y de otra la que sostiene que son los parámetros los que maduran (*UG-constrained maturation theory*⁹).
- Las que se basan en las limitaciones de la capacidad de procesamiento y otras cuestiones relacionadas con la cognición en general que no han llegado a su desarrollo completo en la época infantil.

⁸ Según esta hipótesis, el aprendizaje de los elementos léxicos lleva al desarrollo gramatical de los niños. Para una revisión de esta teoría, sostenida entre otros por Pinker 1984 y Clahsen 1996, puede verse Eisenbeiss 2007.

⁹ Borer y Wexler 1987 enuncian esta teoría madurativa que se opone a la continuista anterior.

Chien y Wexler (1990) presentan cuatro experimentos. Los tres primeros conforman un estudio preliminar y de ellos podemos destacar las siguientes conclusiones:

1. En primer lugar, se preguntan por el conocimiento que tienen los niños de las cuestiones de localidad dentro del principio A, presentando dos antecedentes potenciales, ambos con mando-c, solo uno de los cuales es local. Se utiliza como estímulos oraciones complejas con el verbo principal *say* (decir). Los resultados indican que el criterio de localidad no se encuentra asentado en los primeros grupos, (niños menores de 3; 6 años), susceptibles a los sesgos introducidos por los investigadores que va descendiendo progresivamente hasta llegar a la casi total ausencia de errores en el grupo de niños de 6 años o más.

2. De la hipótesis del aprendizaje léxico se sigue que el tipo de construcción en que se dé el pronombre o el reflexivo no será relevante para su interpretación. Por ese motivo, comparan oraciones cuyo complemento está conjugado (con el verbo *say*, decir), con otras de complemento en infinitivo (con el verbo *want*, querer). El resultado es que el conocimiento de que el reflexivo debe tener un antecedente local se revela a una edad ligeramente anterior con las estructuras de infinitivo que con las de verbo conjugado, pero los resultados generales, son similares a los encontrados anteriormente en Wexler y Chien (1985).

3. Se introduce el género como rasgo clave y se observa un resultado sorprendente: resulta de ayuda con los pronombres pero no con los reflexivos. Esto, según los autores, puede explicarse de dos maneras. Una, que exista en las lenguas una relación de implicación de forma que si el género es distintivo para el reflexivo lo sea también para el pronombre, pero no a la inversa. Otra posibilidad es que los errores en los reflexivos realmente no representen una falta de conocimiento lingüístico sino una sobrecarga de computación, por ejemplo. Los autores se decantan por la primera.

4. Por lo que respecta al principio B, es decir, la interpretación de pronombres, en los cuatro experimentos los resultados siguen la misma línea que en el artículo anterior, a pesar de las diferencias en las construcciones sintácticas empleadas y en el tipo de experimento. Aun en el grupo de más edad (de 6 a 6;6 años) el porcentaje de aciertos es del 64%.

La disparidad de resultados en cuanto al dominio de ambos principios que parece resistente a las variables manipuladas (estímulos, técnica experimental, etc.) hace que no se

pueda decidir a favor o en contra de la Hipótesis de Aprendizaje Léxico (*Lexical Learning Hypothesis*) que proponen los autores. Por ello, realizan el cuarto experimento dedicado a resolver esta cuestión sometiendo a consideración cuatro posibles soluciones. Los autores descartan las tres primeras, a saber:

1. Que debamos asumir que también se adquieren los principios y no solo las unidades léxicas y que el principio B sea más difícil que el A por alguna razón.

2. Que los pronombres como unidades léxicas con sus rasgos sean más difíciles de adquirir que los reflexivos.

3. La hipótesis de la maduración sintáctica condicionada por la GU, *UG-constrained maturation*, que no es aplicable puesto que no son los principios los que maduran, sino las estructuras y propone un proceso de adquisición en términos de ampliación más que cambio.

4. La cuarta alternativa, que ya se esbozó en Wexler y Chien (1985), es que los errores que observamos en el Principio B no signifiquen que los niños no poseen ese principio, sino que puedan ser atribuidos a otros factores implicados en la tarea, no directamente sintácticos sino más bien de tipo semántico-pragmático. Los autores se basan en la nueva formulación de Reinhart (1983, 1986), por los casos documentados en que el principio B no parece estar tan claro como en la TLE, como en el ejemplo (27):

(27) *That_i must be John_j. At least he_i looks like him_j.*
Debe de ser Juan. Al menos (él) se parece a él.

(de Chien y Wexler, 1990:256 (32)).

En este ejemplo vemos que dos elementos que no pueden estar coindizados son sin embargo correferentes. Esto les lleva a deducir que los niños conocen los principios sintácticos de Ligamiento pero les falta un principio pragmático (o posiblemente semántico, sugieren) que gobierna la asignación de referencia. Este principio, llamado Principio P, se va desarrollando y su función en la gramática adulta es la de regular los casos como el del ejemplo (27). El problema de esta hipótesis es explicar cómo se adquiere este principio, que no es fácilmente deducible del input que recibe el niño.

A la vista de estos resultados, y paralelamente, Grodzinsky y Reinhart (1993) insisten en el análisis de Reinhart (1983, 1986) explicado más arriba para distinguir las dos interpretaciones que se engloban en el principio B estándar: la de correferencia y la de variable ligada, ambas posibles con un pronombre. También subrayan que el caso marcado

es el de la correferencia intencional. Una visión detenida del comportamiento de los pronombres lleva a los autores a afirmar que los pronombres son la excepción puesto que pueden elegir con cierta libertad su antecedente y son los únicos que pueden establecer relaciones anafóricas sin ligamiento (cuando su antecedente es referencial). De ahí que no se consideren propiamente parte de la Teoría de Ligamiento salvo cuando se usan como variables ligadas y esta posibilidad no depende de las propiedades semánticas del antecedente, sino de las restricciones de la teoría del Ligamiento. La correferencia, en cambio, se produce en situaciones de no ligamiento y por tanto de no coindización, razón por la cual estos autores defienden que las restricciones de correferencia dentro de la oración no pueden ser sintácticas y proponen una regla interpretativa llamada *Intrasentential coreference*, que se define como sigue:

(28) Regla I (*Intrasentential coreference*)

Un SN *a* no puede ser correferente de un SN *b* si al reemplazar *a* con *c*, siendo *c* una variable ligada-A por *b*, lleva a una interpretación no distinguible.

(Grodzinsky y Reinhart, 1993:88)¹⁰

Lo que establece esta regla es que uno tiene que suponer que, en el caso de que la interpretación ligada y la correferente sean iguales, la primera es la preferida. La segunda debe ser tenida en cuenta solo en el caso de que lleve a una interpretación diferente. Esto supondría un menor esfuerzo impuesto desde la interfaz interpretativa: el ligamiento es el modo que requiere menor esfuerzo y por tanto la primera opción para expresar identidad de referencia.

Hay autores que consideran que los niños que tienen dificultades con los pronombres del grupo B muestran un déficit de capacidad computacional para procesar una comparación necesaria entre diferentes interpretaciones, en la línea del trabajo de Grimshaw y Rosen (1990) (véase, por ejemplo, Goodluck, 1990). De hecho, Delfitto (2002) afirma que la hipótesis de las limitaciones de procesamiento es una idea ampliamente aceptada, y probablemente en ello influyó decisivamente el trabajo de Grodzinsky y Reinhart (1993). El establecimiento de la Regla I de interpretación y sobre todo, la importancia que estos autores conceden al hecho de que se encuentre en los resultados de Chien y Wexler (1990) un porcentaje de aciertos cercano al 50% en la resolución de la

¹⁰ Regla I de correferencia dentro de la oración, la traducción es mía.

correferencia, refuerza la idea del déficit de procesamiento (en concreto, en la memoria de trabajo), idea que Reinhart mantiene posteriormente (Reinhart, 2006). En este trabajo, la autora insiste en que los resultados obtenidos no son frecuentes en las investigaciones sobre adquisición y apuntan a un comportamiento de respuesta al azar. Esta respuesta se debería, no a que los niños desconocen el principio de aplicación en cada caso (lo que habría llevado a una decisión y por lo tanto a fallos mayoritarios), sino a que, conociendo el principio, aun no son capaces de manejarlo ya que implica la construcción de una representación alternativa, el mantenimiento y comparación de ambas, y la solución basada en el resultado de la comparación. Esta autora señala que los niños tardan unos años en desarrollar la capacidad de memoria de trabajo que tendrán de adultos. Además, ya otros autores habían planteado la necesidad de considerar la influencia de la memoria de trabajo en las teorías sobre adquisición del lenguaje (Gibson, 1998).

1.2.6. La teoría de los predicados reflexivos

Autores como Everaert (1986) y Reinhart y Reuland (1993) basan su crítica a la Teoría del Ligamiento en la afirmación de que está formulada tomando como centro la lengua inglesa, cuando existen sistemas diferentes a los cuales no puede aplicarse enteramente, como el holandés, que tiene dos tipos de anáforas (*zighzelf* y *zich*). Es decir, que en algunas lenguas diferentes del inglés existen anáforas que no se ajustan a la clasificación de Chomsky (1981).

Reinhart y Reuland (1993) enfocan la TL, no como una teoría sobre el funcionamiento y distribución de una serie de unidades pronominales, como es la TLE, sino como una teoría sobre los predicados reflexivos, basándose en el hecho universal de que la reflexividad en las lenguas debe ser permitida de algún modo, bien mediante una operación de tipo léxico que afecta a la red temática del verbo, bien marcando el argumento transitivo para convertirlo en reflexivo. Además, reconocen que hay muchos contextos en que la anáfora pronominal funciona según lo visto en el principio B de la teoría estándar (cf. 12), pero subrayan el hecho de que responde también a otro tipo de restricción independiente de este principio: las condiciones generales de formación de cadenas. Por ello afirman que el Principio B regula los predicados reflexivos más que la distribución de las anáforas.

Analizando algunas de estas lenguas que son diferentes al inglés en este sentido, Reinhart y Reuland (1993) concluyen que dentro de las expresiones léxicas anafóricas existen, además de los pronombres, dos tipos de anáforas:

- Anáforas complejas o anáforas-SELF: *zichself* en holandés. Son anáforas locales.
- Expresiones simples o anáforas-SE: *zich*, en holandés. Son anáforas a larga distancia.

A las anáforas como *zich*¹¹ se las ha llamado anáforas a larga distancia, anáforas pronominales, anáforas simples o anáforas-SE.

Algunas lenguas, como el holandés, disponen de unidades pertenecientes a ambos tipos de anáfora, mientras otras solo cuentan con un tipo, como el inglés, que solo tiene el primero, o las lenguas drávidas (o dravídicas) de India, en que solo existe el segundo (Reinhart 1999, entre otros). En el capítulo siguiente explicaremos el caso del español.

Ambos tipos de anáforas difieren en su posición. Las primeras ocupan la posición N y se combinan con un determinante. En cambio, las anáforas-SE ocupan la posición D, por lo que son estructuralmente idénticas a los pronombres, como vemos en (29). Sin embargo, se distinguen de ellos, acercándose a las anáforas SELF, en que son defectivas en cuanto a rasgos ϕ ¹² y por lo tanto no pueden proyectar un argumento que sea interpretado independientemente, tal como se aprecia en la estructura de (30). Las anáforas son referencialmente defectivas y es por eso por lo que para su interpretación requieren del ligamiento para adquirir contenido referencial.

(29) a. [_{SN} Pron [_{N'}...e...]]

b. [_{SN} SE [_{N'}...e...]]

(30) [_{SN} Pron/SE [_{N'}self]]

(Reinhart y Reuland, 1993:658)

Las diferencias entre estos tipos de elementos se resumen en la tabla 1.3.

¹¹ Otros ejemplos serían *sig* del islandés. Véase el estudio de Teomiro (2011), donde se incluye en este tipo de anáforas, además del *se* reflexivo, a la categoría vacía sujeto de las formas no personales, PRO, objeto de la “Teoría de Control” y marcada como anafórica y pronominal conjuntamente.

¹² Los rasgos ϕ son persona, género, número y en algunas ocasiones caso.

Tabla 1.3: características de las anáforas y de los pronombres (Reinhart y Reuland, 1993)

	SELF	SE	Pronombre
Función reflexivizadora	+	-	-
Independencia referencial	-	-	+

Este cuadro fue completado posteriormente ya que Anagnostopoulou y Everaert (1999) afirman que en griego existe un elemento que cubre la cuarta posibilidad, es decir, con función reflexivizadora e independencia referencial, apoyando por tanto la validez de este planteamiento teórico¹³.

Siguiendo a Everaert (1986, 1991), Reinhart y Reuland (1993) defienden que las anáforas simples y los pronombres, si bien difieren entre sí en cuanto a capacidad referencial, son asimilables en su estructura interna, como vimos antes, y en el hecho de que funcionan como argumentos, al carecer de función reflexivizadora. Dada la defectividad en rasgos ϕ de las anáforas simples, se requiere una operación para que puedan funcionar como argumentos. En opinión de estos autores, se adjuntan a F (nudo de flexión o de concordancia), donde heredan los rasgos del sujeto, lo cual les dota además de otra característica que los diferencia de los elementos SELF: que solo puedan ser ligados por un sujeto, ya que deben ser interpretados vía F.

Esta clasificación es importante puesto que marca la diferencia de enfoque que plantean estos autores con respecto a la TLE o teoría canónica de Ligamiento de Chomsky (1981). Según ellos, esta última se basa en el rasgo de independencia referencial y de ahí que la clasificación sitúe la diferencia fundamental entre anáforas simples y complejas, por una parte, y pronombres por otra. Sin embargo, estos autores prefieren decantarse por emplear el otro rasgo, la función reflexivizadora, y mover la línea divisoria de modo que acoja esta vez los pronombres y las anáforas simples en el mismo lado. En su opinión, los aspectos que se deben a la propiedad +/- R(eferencial) pertenecen a la teoría de las cadenas,

¹³ Se trata del griego *o eafthos tou*, que está formado por un determinante como *el*, un nombre como *mismo* y un pronombre posesivo. Tomamos el siguiente ejemplo del artículo citado y lo traducimos al español:

(i) *O Petros agapai ton eaftho tu.*
Pedro se quiere a sí mismo.

(Anagnostopoulou y Everaert, 1999:101(11))

dentro del módulo de Movimiento y no a las condiciones de ligamiento¹⁴. En su lugar, la formación de cadenas se rige por el siguiente principio:

(31) Condición general de las cadenas-A

Una cadena-A máxima ($\alpha_1 \dots \alpha_n$) contiene exactamente un nudo - α_1 - que es +R y tiene marca de caso.

Además, los usos de tipo “logofórico” ya comentados, que en principio violarían la condición de las cadenas y sin embargo son gramaticales, se explican partiendo de principios discursivos y tampoco estarían dentro de la TL.

Por este motivo, los autores concluyen que los principios de la TL quedan más bien como principios de los predicados reflexivos y no de la distribución de las unidades y se reformulan de la siguiente manera:

(32) Condiciones sobre los predicados reflexivos (Reinhart y Reuland, 1993)

Principio A: Un predicado sintáctico marcado como reflexivo es reflexivo.

Principio B: Un predicado semántico reflexivo está marcado como reflexivo.

A estos principios debemos añadir las siguientes definiciones:

- Un predicado es reflexivo si y solo si dos de sus argumentos están coindizados.
- Un predicado está marcado como reflexivo si y solo si bien es léxicamente reflexivo, bien uno de sus argumentos es una anáfora compleja de tipo SELF.

Existirían por tanto dos formas de marcar un predicado como reflexivo: una intrínseca (se produce en el léxico y puede tener realización morfológica o no) y otra extrínseca (o sintáctica). Lenguas como el inglés disponen de verbos marcados en el lexicón como reflexivos mediante una operación que absorbe uno de los papeles- θ del verbo (los autores siguen en esto a Keenan, 1987 y Chierchia, 2004¹⁵). Tenemos un ejemplo en (33):

(33) *Tom washes.*

Tom se lava.

¹⁴ Algunos autores, como es el caso de Reinhart y Reuland en sus diferentes trabajos sobre el tema, hablan de **condiciones** en lugar de principios, puesto que no se trata de proposiciones explicativas sino descriptivas.

¹⁵ Este artículo de Chierchia circuló como manuscrito desde 1989, fecha con la que habitualmente se cita.

Alternativamente, un predicado transitivo puede hacerse reflexivo mediante el marcado de uno de sus argumentos con una anáfora tipo SELF, como en el siguiente ejemplo:

(34) *Mary saw herself.*
Mary se ve a sí misma.

En cambio, las lenguas que disponen de anáforas-SE, como el holandés (y el español), marcan ambas posibilidades morfológicamente, ya que estas anáforas aparecen con verbos marcados como reflexivos en el léxico.

Fox (1993) llama la atención sobre el hecho de que las condiciones A y B de Reinhart y Reuland (1993) vistas anteriormente operan en niveles diferentes de la gramática. Así, mientras que la condición A se aplica en FL dado que se refiere a predicados sintácticos, la condición B, que se refiere a predicados semánticos, se aplica en el sistema conceptual. Ambas condiciones pertenecen al módulo de Ligamiento. A la vez, la condición de las cadenas, que se aplica en FL puesto que también es sintáctica, se considera ajena a la teoría de Ligamiento. Fox (1993) sugiere que la condición A puede reducirse a la condición de las cadenas, unificando así las operaciones que se realizan en los mismos niveles y dando como resultado una división más natural entre condición sintáctica y condición semántica.

Este planteamiento abre una nueva vía de estudio empírico de este fenómeno: como consecuencia de esta distribución de los fenómenos que tradicionalmente se englobaban dentro de una misma teoría en diferentes módulos (principios de reflexividad, por una parte, y formación de cadenas, por otra), algunos autores se plantean investigar si, en aquellas poblaciones en las que se han descrito dificultades del lenguaje que afectan más a la gramática que a otros niveles de la lengua se produce efectivamente un problema selectivo en el establecimiento de relaciones anafóricas. Basándose en los estudios realizados con niños de desarrollo normal, como los de Chien y Wexler (1985, 1990), se llevaron a cabo otros similares pero esta vez con personas con diferentes formas de discapacidad intelectual: en concreto, personas con síndrome de Down y personas con síndrome de Williams. Como se explica en mayor profundidad en el capítulo 3, las personas que tienen el síndrome de Down parecen tener dificultades específicas en los aspectos formales del lenguaje. Perovic (2002), Ring y Clahsen (2005a) y Perovic y Wexler (2007) demuestran que a las personas con síndrome de Down, y no a las que tienen

discapacidad debida al síndrome de Williams, les cuesta más la comprensión de anáforas que la de pronombres.

La diferencia entre el planteamiento de Grodzinsky y Reinhart (1993) y Reinhart (1999, 2000 y 2006) es que en el primero se consideraba que la segunda parte de la tarea, destinada a la desambiguación semántica, constituía una grave dificultad de procesamiento, mientras en los últimos años afirma que es el proceso completo de computación con un conjunto de referencia (*reference-set computation*) el responsable de la incapacidad para procesar.

A partir de las modificaciones que introduce Heim (1998) a Grodzinsky y Reinhart (1993) y que se refieren fundamentalmente a la introducción del concepto de “guisa” (*guise*), Thornton y Wexler (1999) realizan una investigación en la que atribuyen las dificultades en la interpretación de pronombres a una limitación de tipo pragmático. El de “guisa” es un concepto semántico individual y es una descripción o definición implícita que puede hacerse de las expresiones presentes en el discurso y que es relativamente independiente de su referente. Por ello, dos “guisas” diferentes pueden corresponder a un mismo referente. Podemos observarlo en el siguiente ejemplo:

(35) A: *Is this Speaker Zelda?*

B: *How can you doubt it? **She**₁ is praising **her**₁ to the sky. No competing candidate would do that.*

(Heim 1998: 213).

A: ¿Es Zelda quien habla?

B: ¿Cómo puedes dudarlo? **Ella**₁ **la**₁ está poniendo por las nubes. Ningún otro candidato lo haría.

Thornton y Wexler (1999) sugieren que cuando los niños aceptan dos pronombres correferentes localmente están sobregeneralizando el uso de las “guisas” más allá de lo permitido en el lenguaje adulto. Es decir, en contra de la teoría del problema de procesamiento, sugieren que se trata de una dificultad de tipo pragmático exclusivamente.

Sin embargo, Reinhart (2011) señala que, si bien este análisis puede predecir acertadamente que el comportamiento de los niños será diferente al de los adultos, no puede desde ese punto de vista explicar de forma convincente la diferencia específica de comportamiento que muestran: el hecho de que los niños obtengan un resultado cercano al 50%, que se produce cuando contestan al azar. Si sobregeneralizan con respecto a los

adultos, deberían aceptar los estímulos en función del tamaño de ese conjunto extendido de “guisas” que tenga cada uno, y obtendrían puntuaciones por tanto que oscilarían entre el 100% y el comportamiento idéntico al adulto.

Es alrededor de estos años, y en este estado de cosas, cuando se va gestando la última versión de la teoría chomskiana hasta el momento: el Programa Minimista. Las novedades que introduce para el estudio de las lenguas tienen gran trascendencia en cuanto al ligamiento y por ello lo vemos con detalle en la próxima sección.

1.3. ANÁFORA Y CORREFERENCIA EN EL PROGRAMA MINIMISTA.

Para conocer las diferencias de planteamiento, metodológicas e instrumentales que supone este enfoque y comprender sus consecuencias para el ligamiento y la correferencia, comenzamos por describir brevemente los principios fundamentales del Programa Minimista. Como simplificación necesaria para la exposición del tema, establecemos el punto de inicio de la etapa conocida como Programa Minimista en 1995, año de publicación de *The Minimalist Program*. Como en cualquier exposición diacrónica, debe entenderse que existe una continuidad y que las fechas de asunción de nuevos puntos de vista son orientativas.

1.3.1. El Programa Minimista.

El Programa Minimista se propone como un programa de investigación, no es un modelo o una teoría, sino una serie de líneas metodológicas con una base común. La idea general que subyace y justifica este modo actual de enfocar la investigación es que el lenguaje humano es un órgano óptimo, es decir, el mejor posible dadas las circunstancias en que se inserta, a saber, el sistema cognitivo humano y todos los componentes físicos necesarios para que se produzca el lenguaje, que serían de dos tipos:

1. La anatomía y fisiología de los órganos que permiten que el lenguaje se produzca y se reciba, es decir, los sistemas de la audición, la fonación y la articulación: oídos, respiración y cuerdas vocales y musculatura orofacial implicada en la articulación, incluido el sistema nervioso que los rige. Estos sistemas imponen una producción y

recepción lineal del lenguaje, lo cual requiere cierta capacidad de memoria y de procesamiento (puesto que la estructura del lenguaje no es lineal) y puede producir ambigüedades que deben ser resueltas. Además, estos sistemas limitan otros aspectos que afectan al lenguaje, como la velocidad de producción y recepción, la intensidad, el volumen y las variaciones de entonación posibles, las pausas... etc.

2. Los sistemas conceptuales, intencionales y de conocimientos de los individuos: la teoría de la mente, las convenciones sociales, las bases de conocimiento de tipo enciclopédico o la memoria episódica.

Estos sistemas se consideran periféricos al lenguaje, puesto que imponen importantes restricciones al mismo que serán determinantes para su funcionamiento y configuración, pero desde fuera del lenguaje como órgano mental. El contacto entre el órgano del lenguaje y los otros dos externos al lenguaje pero internos a la mente se produce a través de dos interfaces: una de tipo sensorial-motor y otra conceptual-intencional. Las dos formas que toma el producto lingüístico en la interfaz (FF o forma fonética y FL o forma lógica) son las que deben ser interpretadas por los sistemas mentales no lingüísticos.

El minimismo impone por lo tanto una importante reducción teórica puesto que todos o la mayor parte de los principios del lenguaje vienen impuestos de manera natural e inevitable por la configuración de la mente en que se desarrolla y “actúa” el lenguaje y por la base orgánica en que se asienta. En este estrecho margen suponemos se ha desarrollado el mejor sistema comunicativo posible para dar cauce a las necesidades de una especie superior. El rasgo que, según Hauser, Chomsky y Fitch (2002) singulariza el lenguaje humano es el de la recursividad: la capacidad de articular hasta el infinito una serie de unidades finitas (rasgos o conjuntos de rasgos) con arreglo a sus características y a las restricciones impuestas por el organismo.

En el Programa Minimista se mantiene la idea de que los seres humanos tienen un órgano mental (la Facultad del Lenguaje, FL) que se desarrolla de forma particular en diferentes lenguas desde un estado inicial universal hasta un estado final que constituye la lengua I (interna). A este estado final, relativamente estable, llamado lengua I, se llega a través de una serie de modificaciones en el estado inicial de la facultad lingüística, impuestas por la experiencia. La mente/cerebro incorpora, entre otras facultades, la del lenguaje (sistema de computación). El estado inicial, una vez sometido al proceso de

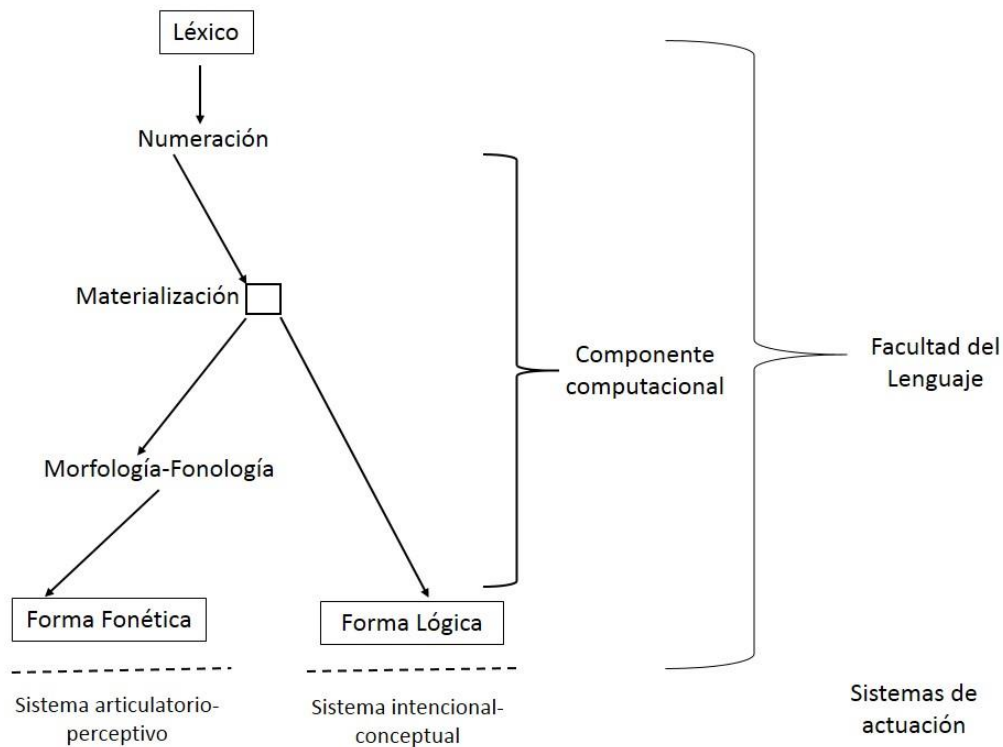
maduración y expuesto a unos datos determinados (experiencias lingüísticas), busca las clases de lenguas posibles especificadas por el formato impreso en el estado inicial y selecciona un estado evolutivo, estado₁, que está en consonancia con los procesos de maduración psicofisiológicos de la mente/cerebro de la que forma parte la facultad lingüística y con la clase de datos a los que el estado inicial ha estado expuesto. Este proceso sigue hasta que la facultad lingüística obtiene un estado_e que concluye el proceso de desarrollo de dicha facultad (Chomsky 1995, 1998).

La lengua I incluye un sistema cognitivo que guarda información (sonido, significado y organización estructural) y unos sistemas de actuación que acceden a esta información y la usan. Estos sistemas son de dos tipos: sistemas sensoriomotores y sistemas de pensamiento.

La facultad lingüística consta de un léxico, en el que se encuentran las unidades de una lengua, llamadas rasgos. Estos rasgos se seleccionan, se extraen y se combinan en el sistema computacional (C <LH>). Los rasgos son de dos tipos: interpretables y no interpretables. Los rasgos no interpretables deben ser borrados en la interfaz, de lo contrario no sería aceptada la derivación. Esta se lleva a cabo a través de dos tipos de combinación (fusión o *merge*) de los elementos extraídos del léxico: externa e interna (o movimiento, *move*). Este movimiento se desencadena por atracción de un rasgo sobre otro. Además, los elementos léxicos establecen relaciones entre sí a través de una operación llamada acuerdo (*agree*).

Reproducimos de nuevo el esquema visto al comienzo del capítulo, en el que se resume el Programa Minimista, en (4):

(4) Programa Minimista



Tomado de Eguren, y Fernández Soriano (2004: 229)

Hemos presentado una visión sencilla del Programa Minimista, en la que nos centramos en los aspectos más importantes para el presente trabajo, ya que este modelo abarca una serie de fenómenos mucho más amplia. Esto supone una posibilidad futura de profundización en el conocimiento interno de la gramática, con prometedoras consecuencias para el análisis del lenguaje patológico.

Dentro del ámbito concreto del ligamiento, las novedades introducidas por el Minimismo tienen las siguientes consecuencias:

- a. Desaparece el concepto de dominio estructural, y el mando-c es una consecuencia del modo como se estructura la derivación, pero no un constructo teórico.
- b. Además, este lenguaje 'perfecto' debe cumplir la condición de **inclusividad**, según la cual toda estructura formada por computación debe estar constituida por elementos que ya estuvieran presentes en la derivación. Por lo tanto, los índices, ingrediente

central de la TL canónica, ya no están disponibles en el sistema computacional del lenguaje humano.

Dentro de los acercamientos minimistas al ligamiento se puede diferenciar los que consideran que este fenómeno se produce en la interfaz conceptual-intencional y los que sitúan al menos una parte en la sintaxis estricta (*narrow syntax*).

1.3.2. Principios interpretativos del ligamiento.

Por los motivos vistos anteriormente, Chomsky supone que los principios de ligamiento se aplican exclusivamente en el nivel interpretativo de la FL. En cuanto a las condiciones de localidad, en el PM se prefiere reducir al máximo las operaciones de movimiento, así como su longitud, es decir, la distancia que media entre los miembros de una cadena. Así se formula la condición del eslabón mínimo:

(36) Condición del eslabón mínimo

Si β está más cerca de κ que α en la estructura, α podrá moverse a κ solo si no hay ninguna operación legítima que pueda desplazar β a κ .

Una vez establecido el hecho de que los principios de la TL se aplican exclusivamente en el nivel de interfaz de FL, Chomsky propone una visión interpretativa de la TL:

(37) Principios interpretativos de la Teoría de Ligamiento (Chomsky 1995)

PRINCIPIO A: Si α es una anáfora, intérpretese como correferente con un sintagma que la mande-c en un dominio local D.

PRINCIPIO B: Si α es un pronominal, intérpretese como no correferente con ningún sintagma que lo mande-c en D.

PRINCIPIO C: Si α es una expresión referencial, intérpretese como no correferente con ningún sintagma que lo mande-c.

Hornstein (1995) plantea un problema a esto último, y es que esta versión basada en los mecanismos de interpretación es poco compatible con una concepción derivacional de la gramática como defiende el Minimismo.

Reinhart (2000) continúa con su distinción entre tipos de procesos más que entre tipos de unidades y propone dos formas de identificar la referencia de un pronombre: ligamiento y covaluación. También señala la diferencia entre el concepto lógico de ligamiento y el uso sintáctico que se hace de él. El primero es la relación entre operadores y variables y el

segundo se produce entre argumentos (índices). Para la autora, concebir el ligamiento como una relación entre índices produce problemas importantes¹⁶, ya que trata igualmente el ligamiento y la covaluación, mediante identidad de índices, de manera que la única diferencia entre ellos sería que el primero se produce bajo mando-c. Como vimos más arriba, el uso de índices es una herramienta técnica sin realidad psicológica cuya razón de ser en las construcciones anafóricas es la intención de igualarla al movimiento. El problema de los índices es afrontado por Higginbotham (1983) con un sistema de flechas, y por Heim (1998) mediante la distinción entre tipos de índices.

Desde el punto de vista lógico, el ligamiento es un procedimiento de cierre de una propiedad. Por ello, Reinhart (2000) propone llamar a este tipo de ligamiento, “Ligamiento A” y lo define de la siguiente forma:

- (38) Ligamiento A (Reinhart 2000)
 α liga-A a β si y solo si α es hermana de un predicado λ cuyo operador liga a β .

A continuación, covaluación queda definida de la siguiente forma:

- (39) Covaluación (Reinhart 2000)
 α y β están en relación de covaluación si y solo si ninguno liga-A al otro y se les asigna el mismo valor.

Estas dos definiciones, junto a la condición específica del sistema computacional sobre la formación de cadenas expuesta por Reinhart y Reuland (1993) que vimos más arriba, serían suficientes para explicar los hechos de ligamiento observados en las lenguas, sin que hiciera falta tener en cuenta otros principios, como el principio C. Por lo que respecta a la covaluación, sigue habiendo casos que no se explican sin acudir a la condición correspondiente, que modifica del siguiente modo:

- (40) Condición C(ovaluación) modificada (Reinhart y Reuland 1993)
 α no puede entrar en covaluación con β si
- α está en una configuración adecuada para ligar-A a β , y
 - α no puede ligar a β .

¹⁶ Entre ellos, la dificultad de explicar el fenómeno conocido como ‘*strong-cross-over*’. Para la explicación de este fenómeno y del correspondiente ‘*weak-cross-over*’, ver Postal (1971), Lasnik (1976) Wasow (1979) y Grodzinsky y Reinhart (1993).

Sin embargo, tal como hizo ya en 1983, Reinhart (2000) defiende que la covaluación no está gobernada directamente por un principio o condición del sistema computacional, sino por una estrategia de interfaz que tiene en cuenta las opciones de que dispone el sistema computacional para generar la derivación. En aquel momento, la autora propuso que se trataba de un caso de economía, puesto que la anáfora ligada parecía preferible en casos de interpretación idéntica, consideraba por tanto que era más económica. Sin embargo, Reinhart (2000) manifiesta dudas sobre el hecho de que el procesamiento humano sea realmente sensible a ese tipo de consideraciones de economía. Por este motivo, plantea la situación desde una perspectiva opuesta: la covaluación es excluida siempre que una construcción equivalente con ligamiento sea imposible. Es decir, una interpretación que el sistema computacional bloquea no se podría construir con medios ‘periféricos’, no resulta cooperativo. Propone entonces una nueva regla de covaluación que sigue llamando ‘Regla I’ en continuidad con la propuesta por Grodzinsky y Reinhart (1993):

(41) Regla I (regla de interfaz):

α y β no pueden entrar en una relación de covaluación en una derivación D si:

a. α está en la configuración adecuada para ligar-A a β , y

b. α no puede ligar-A a β y

la interpretación de covaluación no se puede distinguir de la que se obtendría si α ligase a β .

Reinhart (2000:16)¹⁷

Esta regla sería un caso particular de una estrategia más amplia ya comentada anteriormente: el principio de cooperación de Grice (1989). Dado que en la labor interpretativa el problema es precisamente restringir las posibilidades, y en el caso concreto de la anáfora restringir al máximo el número de antecedentes potenciales, no parece cooperativo por parte de los hablantes, aunque dispongan de medios para ello, invalidar una restricción impuesta por el sistema computacional que es un mecanismo lingüístico automático y por tanto más económico.

¹⁷ La traducción es nuestra. Reproducimos el original a continuación:

Rule I (an interface rule): α and β cannot be covalued in a derivation D, if

a. α is in a configuration to A-bind β , and

b. α cannot A-bind β in D, and the covaluation interpretation is indistinguishable from what would be obtained if α binds β .

1.3.3. Principios primitivos del ligamiento (Reuland: *Primitives of Binding*).

Reuland (2001) presenta una forma diferente de abordar el problema: su propuesta hace derivar las condiciones de ligamiento de procesos más básicos y generales que operan en la sintaxis. De esta forma, no es necesario estipular condiciones nuevas específicas para el ligamiento, como las vistas más arriba, y desde esta perspectiva no se puede mantener que el ligamiento pertenezca exclusivamente a la interfaz conceptual-intencional, sino que, al menos en parte, sigue encontrándose en la sintaxis.

Para Reuland (2001), el hecho de que el ligamiento de anáforas y pronombres sea sensible a las condiciones de localidad y de que en el sistema computacional las condiciones de localidad sobre el Movimiento tengan un estatus central, indica que las condiciones de localidad sobre el ligamiento deberían idealmente derivar de las del Movimiento. Además, observa que tanto las huellas como las anáforas dependen de sus antecedentes para su interpretación, por lo que deduce que deben subyacer en ambos casos los mismos principios básicos.

Tomando como base los trabajos vistos más arriba de Grodzinsky y Reinhart (1993) y Reinhart y Reuland (1993), propone que las dependencias interpretativas se pueden codificar por medios sintácticos sin violar la Condición de Inclusividad. Frente a la idea de Chomsky (1995) de que los principios de Ligamiento se interpretan en la interfaz C-I, Reuland (2001) afirma que existe en el ligamiento un residuo sintáctico irreductible. La variación que se puede encontrar entre diversas lenguas en cuanto al ligamiento demuestra que este es sensible a propiedades sintácticas del lenguaje.

Su propuesta se centra en la noción de economía en términos de coste de procesamiento y así establece una jerarquía según la cual los hablantes muestran una preferencia (dada por la facilidad de procesamiento) por las operaciones que se producen en la sintaxis estricta (*narrow syntax*), puesto que son automáticas. En el caso de ligamiento, sería la operación de formación de una cadena sintáctica. Sin embargo, las operaciones de tipo discursivo son menos automáticas, implican por tanto una mayor conciencia, por lo que resultan más difíciles de procesar. Estas operaciones requieren interpretar ambos elementos de manera independiente, accediendo a la información disponible en el almacén discursivo. Las operaciones que tienen lugar en el nivel semántico supondrían una dificultad intermedia. En este caso, una variable se liga de manera lógica por medio de un

antecedente. Reuland propone que esto es, aplicado al lenguaje, lo que sucede de forma general en el organismo humano: existe una diferencia entre los procesos que son automáticos y los que requieren un control consciente por parte del individuo. Así, de la misma manera que controlar conscientemente la respiración es posible, pero muy costoso, considerar y seleccionar información accediendo al almacén discursivo, para resolver la referencia de un pronombre es posible, pero mucho más costoso que hacerlo automáticamente, ya que se puede, a través del sistema conceptual. Estas formas posibles, pero antieconómicas, de hacer las cosas, se reservan para circunstancias excepcionales.

El hecho de que podamos referirnos a una estatua con el nombre de la persona que esa estatua representa, que Jackendoff (1992)¹⁸ denomina ‘regla de la estatua’ (*statue rule*) ha llevado al estudio de los llamados ‘contextos Madame Tussaud’ (*Madame Tussaud contexts*). Reuland (2001) se basa en la siguiente situación posible: una persona que haya sido representada en una figura de cera visita el museo y se ve reflejada en un espejo y también “se ve” en la figura que la representa. Reuland (2001) señala que en holandés, en el primer caso, solo se utiliza una anáfora simple (*zich*) mientras que en el segundo se utilizaría una anáfora compleja (*zichzelf*). En el primer caso, interpretamos que el sujeto y el objeto son idénticos, mientras que en el segundo el sujeto y el objeto se presentan como entidades en principio distinguibles. Este es un ejemplo de la forma más costosa de establecer la referencia que nos será de utilidad más adelante.

Reuland presenta una tabla que ilustra esta jerarquía de coste de procesamiento de forma muy clara:

¹⁸ En este trabajo, Jackendoff afirma inspirarse en Fauconnier (1985).

Tabla 1.4. Operaciones lingüísticas para la resolución del ligamiento (Reuland 2001)

Almacén discursivo (valores)	a	a	a	a
Objetos de la interaz C-I (variables)	x_1	x_2	x_1 ← x_1	x_1
Objetos sintácticos (cadenas)	C_1	C_2	C_1 ← C_2	C_1 ← C_1
Expresiones básicas	α ... β	α ... β	α ... β	α ... β
Número de operaciones transmodulares	4 (la más costosa)	3	2 (la más económica)	

La teoría de Reuland, conocida como *Primitives of binding*, ha sido apoyada empíricamente por una serie de investigaciones con pacientes afásicos (Vasić 2006)¹⁹. Además, esta teoría es coherente con los hallazgos de Solan (1983) mencionados más arriba en este capítulo (cf. 2.2.), quien afirmaba que los principios gramaticales que rigen las anáforas están presentes desde el comienzo del proceso de adquisición. También se ha demostrado su validez psicológica, al confirmarse con estudios electrofisiológicos de comprensión en tiempo real (Koornneef, Wijnen y Reuland 2006).

1. 4. RESUMEN

En el momento actual de la teoría lingüística, se puede considerar que las unidades anafóricas y pronominales que estamos investigando se basan en un mecanismo subyacente

¹⁹ Estos casos se presentan con más detalle en el capítulo 3.

unitario, no modular, de tipo semántico o interpretativo, como en Chomsky (1995) o Hornstein (2001), entre otros; o bien por un mecanismo modular en el que participan diferentes componentes dentro del sistema lingüístico que, crucialmente, no excluye la sintaxis (Reuland 2001). Sin embargo, afirma Reuland (2003) que el efecto de retraso del principio B (DPBE) en niños que adquieren su lengua materna muestra que existen al menos dos mecanismos implicados en la anáfora: uno sintáctico y otro interpretativo. Además, enumera los componentes del lenguaje que debemos considerar en el estudio de la anáfora: léxico (estructura argumental y operaciones que se producen en el léxico), estrictamente sintáctico (el caso y la formación de cadenas), FL (ligamiento de variable), sistema interpretativo (valuación y covaluación), factores discursivos o pragmáticos (expectativas de los participantes, centro de atención... etc.). Los hablantes que cometen errores en la interpretación de los pronombres pueden ayudarnos a localizar con mayor precisión su funcionamiento y a la vez estos errores pueden darnos información sobre las capacidades concretas que están fallando.

La muestra a la que aplicamos la prueba y en cuya actuación basamos nuestras conclusiones tiene dos características fundamentales que la diferencian de la mayoría de las utilizadas en los trabajos que acabamos de reseñar: en primer lugar, que son hablantes nativos de español; y en segundo lugar, que tienen síndrome de Down o alguna discapacidad intelectual de otra etiología. Por ello dedicamos el próximo capítulo a profundizar en las características de los pronombres y anáforas del español, así como a revisar otros estudios sobre su adquisición en esta lengua. El tercer capítulo se ocupa de las características de las personas con discapacidad intelectual, con especial atención al síndrome de Down y a la repercusión que las diferentes alteraciones cognitivas pueden tener en el lenguaje, sobre todo en aquellas áreas más directamente relacionadas con las unidades y procesos que nos ocupan en esta tesis.

2. LOS PRONOMBRES PERSONALES DEL ESPAÑOL: CARACTERIZACIÓN, ADQUISICIÓN Y ALTERACIONES.

Este capítulo está estructurado en dos partes: la primera de ellas se ocupa de la descripción y análisis del paradigma del pronombre personal del español, las características que lo definen y su comportamiento gramatical. Hacemos especial hincapié en los pronombres de tercera persona de la serie átona y los reflexivos átonos y tónicos, dadas las características de nuestra investigación, y nos fijamos en los análisis propuestos en el marco de la Teoría del Ligamiento y su posterior desarrollo, descrito en el capítulo anterior, y en cómo pueden adaptarse al caso concreto del español. En la segunda parte nos ocupamos del proceso de adquisición del pronombre en español y otras lenguas romance y del modo en que puede alterarse cuando se produce alguna patología del lenguaje.

2.1. LOS PRONOMBRES PERSONALES DEL ESPAÑOL

La gramática de una lengua opera con unidades léxicas que no son sino conjuntos de rasgos interpretables o no interpretables, por una parte, y sus reglas de combinación (fusión, movimiento, acuerdo), por otra. Los primeros marcan la variación entre lenguas mientras que las segundas se suponen universales. En este trabajo nos fijamos en las características de los pronombres personales del español, es decir, en sus rasgos, rasgos que hacen que establezcan un determinado tipo de relaciones con otras unidades de la lengua. En concreto, nos ocupamos aquí de los átonos de tercera persona singular ('lo', 'la', 'le') y reflexivos de tercera persona simple átono ('se') y complejo tónico ('sí mismo'). Escogemos estas unidades con la intención de establecer una comparación entre los pronombres no reflexivos y los reflexivos, por una parte y entre el reflexivo átono simple y el complejo, por otra. Nos limitamos a la tercera persona porque, como veremos, se diferencia de la primera y segunda de forma importante: es llamada la 'no persona' por ser el caso no marcado y porque no presenta la dificultad que supone la reversibilidad entre la primera y la segunda. Además, como indica Moskovsky (2004), es en la tercera persona, y solo en ella, en la que se puede estudiar la intervención de factores sintácticos y discursivos a la hora de determinar la referencia de un 'él' o 'ella' que, al no ser ni 'tú' ni 'yo', pueden ser 'todos los demás'. Por ello, solo el pronombre de tercera persona puede ser anafórico y deíctico, mientras que los de primera y segunda son deícticos siempre, como veremos en el apartado 1.8, en que se explican estos conceptos.

Al comparar estos pronombres nos fijamos en las relaciones paradigmáticas que existen entre ellos y, además, nos interesan las relaciones sintagmáticas que establecen y que son cruciales para su funcionamiento en la gramática. Esperamos que estas comparaciones nos ayuden a conocer mejor el comportamiento del español en cuanto a las teorías de ligamiento y reflexividad expuestas en el capítulo anterior y cómo las características peculiares de nuestra lengua marcan el proceso de su adquisición tanto normal como patológica.

La tarea de definir el pronombre no es sencilla. En primer lugar debemos tener en cuenta que ha sido cuestionada su consideración como categoría gramatical, ya que comparte algunas características con otras categorías y esto ha llevado a muchos gramáticos

a proponer diversos análisis conjuntos, como veremos más adelante. Sin embargo, la tradición gramatical lo mantiene como categoría independiente.

La gramática tradicional del español incluye dentro de la categoría pronombre, además de los personales, los indefinidos, numerales, demostrativos, exclamativos, interrogativos y posesivos; sus variadísimas características hacen que el panorama sea aún más heterogéneo y la dificultad para encontrar límites comunes a todos ellos, aún más difícil.

Los pronombres son unidades peculiares en las lenguas que han despertado el interés de los gramáticos de todos los tiempos. El caso del español no es una excepción. Afirma Fernández Soriano que “al enfrentarse a su análisis, el estudioso debe adentrarse a la vez en el campo de la fonología, morfología, sintaxis y semántica” (1993: 13). Otero, en la misma línea, señala que “la parecela del uso de una lengua deslindada por los fenómenos pronominales viene a ser como un microcosmos del universo del lenguaje” (1999: 1432).

Los gramáticos que se han ocupado de ellos destacan dos hechos fundamentales que son más bien dos vertientes, la semántica y la sintáctica, de su propia naturaleza: los pronombres no poseen rasgos semánticos propios y su significado no puede conocerse. Para interpretarlo es necesario saber si se está usando de manera deíctica (para designar un objeto de la situación extralingüística), o anafórica (para señalar sin repetirlo un elemento lingüístico presente en el discurso anterior o posterior). Además, los pronombres personales pueden clasificarse en cuanto a su tonicidad, puesto que existen formas átonas y tónicas; o en cuanto al caso, ya que son las únicas unidades del español que conservan distinción de caso.

2.1.1. Los pronombres personales del español. Origen y paradigma.

El pronombre personal latino de primera y segunda personas originó dos series de pronombres de primera y segunda personas en castellano (y en las lenguas romance en general): una átona, procedente del acusativo latino y otra tónica que se deriva del nominativo y del dativo (Fernández Soriano, 1999). Los pronombres de tercera persona, en cambio, proceden del demostrativo latino. Las formas reflexivas de primera y segunda personas coinciden en español con las que tienen función de complemento directo o

indirecto no reflexivo ('me', 'te', 'nos', 'os'). Sin embargo, el pronombre reflexivo de 3ª persona es diferente del no reflexivo: tiene una forma tónica 'sí' y una átona 'se'.

El paradigma resultante en el español actual se divide en dos series de pronombres: la tónica y la átona. Los pronombres tónicos pueden, a su vez, dividirse entre los pronombres sujeto ('yo', 'tú/usted', 'él/ella/ello', 'nosotros/nosotras', 'vosotros/vosotras', 'ellos/ellas') y los pronombres objeto ('mí', 'ti', 'conmigo', 'contigo'). En cuanto a los pronombres átonos, que son objeto de este estudio, los exponemos de forma más clara en la siguiente tabla:

Tabla 2.1. Paradigma de los pronombres personales átonos del español.

1ª persona			OI	OD	REFL.	2ª persona			OI	OD	REFL.
masc. y fem.	sing.			Me		masc. y fem.	sing.			Te	
	plu.			Nos			plu.			Os	
3ª persona			OI	OD	REFL.	3ª persona			OI	OD	REFL.
masc.	sing.	le(se)	Lo	se		fem.	sing.	le(se)	la	se	
	plu.	les(se)	Los	se			plu.	les(se) ²⁰	las	se	

Podemos observar que los pronombres de tercera persona se diferencian de las otras dos personas, puesto que, por sí solos, aquellos dan más información que estos. Los ejemplos de (42) y (43) ilustran este comportamiento: mientras que los pronombres de primera y segunda personas mantienen la misma forma en las tres oraciones de (42), en las que desempeñan diferentes funciones gramaticales, no ocurre así con la tercera, en las mismas oraciones.

- (42) a. Me/te conocieron hace mucho tiempo
 b. Me/te compraron un regalo
 c. Me/te afeitó/afeitas a regañadientes
- (43) a. Lo conocieron hace mucho tiempo
 b. Le compraron un regalo
 c. Se afeita a regañadientes

²⁰ Los pronombres de tercera persona, cuando son objeto indirecto y forman una secuencia con otro pronombre clítico de objeto directo cambian su forma 'le' o 'les' por 'se' por motivos eufónicos: 'Le di el libro' vs. 'Se lo di'.

Este ejemplo ilustra el hecho de que la gramática diferencia de forma particular la tercera persona ya que, al ser la ‘no persona’, la que no participa en el discurso o aquello de lo que se habla, requiere ser aludida de forma más precisa. Por eso es en la tercera persona donde podemos observar y estudiar cómo los hablantes procesan los diferentes rasgos que se codifican en los pronombres correspondientes. De hecho, en el caso particular del estudio del ligamiento, éste suele hacerse siempre sobre los pronombres de tercera persona ya que solo en su resolución, y no en la de los de primera y segunda persona, intervienen, además de los factores sintácticos o estructurales, factores discursivos (Moskovsky 2004). Esto es debido a que solo cuando aparece la tercera persona da lugar a ambigüedad en ejemplos como los de (44).

- (44) a. Tú solo piensas en ti.
- b. Lucas solo piensa en él.

2.1.2. El pronombre personal y el sustantivo

En la tradición gramatical encontramos que el pronombre se ha definido como ‘el sustituto del nombre’. La primera gramática del castellano, de Antonio de Nebrija, afirmaba que es el sustituto del nombre propio. Como definiciones no resultan satisfactorias ya que se refieren a lo que el pronombre no es y dan como requisito para su delimitación la ausencia de otra unidad, no las características formales o funcionales que hacen de estas unidades –y solo de ellas- pronombres. Además, podemos encontrar en la bibliografía algunos hechos lingüísticos que contradicen esta definición. Por ejemplo, que los pronombres personales ‘yo’ y ‘tú’ no pueden sustituir a ningún nombre ni ser sustituidos por ellos; los casos de copresencia de pronombres y sintagmas nominales plenos correspondientes (ejemplos 45 y 46); y la agramaticalidad de sustituir un pronombre relativo por el SN al que se refiere (ejemplo 47).

- (45) Vosotros los ingleses sois así.
- (46) A Pilar no le gusta venir a Madrid.
- (47) a. No encontré las tiendas de las que me hablaste.
- b. *No encontré las tiendas de las tiendas me hablaste.

Sin embargo, para algunos gramáticos, los pronombres deben ser estudiados como sustantivos ya que comparten con ellos algunas propiedades. Alarcos (1994) llama a los

pronombres personales tónicos, ‘sustantivos personales’. La RAE, hasta el Esbozo de 1973, agrupó el análisis del pronombre con el del nombre y Fernández Ramírez considera la categoría del pronombre como un grupo nominal (1987). Esto se debe a que desempeña las mismas funciones sintácticas que los SSNN. Se diferencia de ellos en que solo los pronombres poseen formas neutras (en lenguas como el español) y en que carecen de contenido semántico pero denotan inequívocamente en función del contexto. Por este motivo, no aparecen modificadores junto a ellos sino que constituyen por sí solos una expansión máxima pronominal (Fernández Soriano 1999). En realidad, tal como señala esta autora, los pronombres personales admiten los mismos modificadores que los nombres propios. La RAE señala, entre las propiedades combinatorias de los pronombres personales, que “solo un reducido número de adjetivos (especialmente ‘mismo’, ‘solo’, ‘todo’) pueden acompañar como atributos al pronombre personal” (1973: 208), los mismos que pueden acompañar al nombre propio, como vemos en los ejemplos de (48), al igual que otros adyacentes, como las oraciones de relativo no restrictivas, frente a las restrictivas, como vemos en el contraste entre los ejemplos de (49).

- (48) a. Pedro mismo lo vio.
b. José solo no sabrá llegar.
c. Yo mismo lo vi.
d. Yo solo no sabré llegar.
- (49) a. Ángela, que tiene cinco meses, ya se sienta sola.
b. Ella, que tiene seis meses, no se sienta sola.
c. * Alberto que conoce la zona nos podrá guiar.
d. * Ella que conoce la zona nos podrá guiar.

Por su parte, Bello estima que el pronombre tiene suficientes similitudes con el nombre como para ser considerado “una especie particular de sustantivo o de adjetivo, no una parte de la oración distinta de ellos” (Bello 1847:102). Se apoya en el hecho de que el pronombre puede funcionar de manera equivalente tanto al adjetivo como al sustantivo, tiene género y número y se pone en lugar de otros nombres para evitar repeticiones.

No obstante, existen diferencias importantes entre pronombres y sustantivos en español: en primer lugar, muchos pronombres son unidades variables en cuanto a género y número al igual que los sustantivos, pero también pueden presentar género neutro (al igual que el demostrativo, con el que el pronombre personal está emparentado, como hemos visto), así como rasgos de caso y persona, que no se encuentran en los nombres. El rasgo de

caso no se encuentra en ninguna otra categoría gramatical en español y el de persona es una propiedad que solo comparten con los posesivos dentro del sistema pronominal. Además, los sustantivos en todas las lenguas tienen contenido conceptual y los pronombres no.

También debemos llamar la atención sobre el hecho de que, aunque algunos pronombres pueden o deben llevar artículo (posesivos, relativos, algunos indefinidos...), la mayoría de ellos lo rechaza, a diferencia del sustantivo, como se puede apreciar en (50) y (51).

(50) Los amigos de Juan llegaron tarde.

(51) (*Los) ellos llegaron tarde.

2.1.3. El pronombre personal y el artículo.

Como recuerda Leonetti (1999a), la tradición gramatical, desde Bello (1847) hasta Fernández Ramírez (1951²¹) o Bosque (1991), entre otros, ha señalado la relación entre el artículo definido y el pronombre de tercera persona del español, tanto en términos sincrónicos como diacrónicos. Siguiendo esta tradición, Leonetti (1999b) afirma que es el determinante el responsable de parte del comportamiento de los SSNN y, ya que los pronombres funcionan como expansiones máximas nominales, lo lógico sería suponer entonces que son pronombre y determinante los que comparten propiedades, no pronombres y sustantivos.

Entre tales propiedades podemos destacar, en primer lugar, el hecho de que ambos son átonos, es decir, fonológicamente dependientes de las unidades a las que se unen. Además, tanto artículos como pronombres átonos poseen un rasgo de especificidad o definitud. Junto a esto, se ha señalado el parentesco entre ambos. Sin embargo, aunque ambos poseen marcas de género y de número, solo los pronombres mantienen distinción de persona y caso en español.

Algunos análisis dentro de la teoría gramatical generativa han propuesto unificar ambas unidades (Abney, 1987, entre otros). El determinante es considerado categoría gramatical núcleo de su propio sintagma (el SD) cuyo complemento es el SN al que se

²¹ Cito a través de la edición de 1987.

refiere tal determinante. Para estos autores, los pronombres son los núcleos de un SD que no tienen ese SN complemento.

Tomamos de Rosado (2007: 51) el siguiente cuadro en el que, esquemáticamente, resume los vínculos entre pronombres y artículos de los que hemos hablado hasta ahora:

Tabla 2.2. Similitudes y diferencias entre artículos, pronombres átonos objeto de acusativo y dativo y el pronombre ‘SE’.

	Evolución de Ílle	Definitud/ Unicidad*	Independencia fonológica (tonicidad)	Marca de género	Marca de número	Marca de caso (ac./dat.)	Marca de persona
Artículos 'el', 'la', 'los', 'las'	+	+	-	+	+	-	-
Pr. átonos Acusativo 'lo', 'la', 'los', 'las'	+	+	-	+	+	+	+
Pr. átonos Dativo 'le', 'les'	+	+	-	-	+	+	+
Pr. átono 'se'	+	+	-	-	-	+/-	+

Ya Bello (1847) concedía gran importancia a este parentesco histórico a la hora de identificar pronombres y artículos que son para él la misma cosa y Hjelmslev (1928) propone unificarlos en la misma categoría. Bosque (1991), por su parte, explica la evolución del pronombre al artículo como “un proceso de abstracción en el que formas deícticas de naturaleza discriminativa pasan a ser marcas de tipos de referencia más abstractos” (1991:182).

2.1.4. Rasgos de los pronombres personales: persona, género, número y caso.

Los pronombres personales deben su nombre al hecho de que se refieren a las personas gramaticales. Como ya hemos señalado, solo podemos hablar de persona si nos referimos a las dos primeras que son las participantes en el discurso y que son reversibles, es decir, el hablante y el oyente las intercambian a lo largo del discurso. La tercera persona, en cambio, no participa en el discurso sino como “aquello de lo que se habla” (Benveniste 1966).

Al igual que los nombres, algunos pronombres personales poseen rasgos de género y número, aunque no los manifiesten y se comporten en ese sentido como los nombres comunes en cuanto al género. Como ya vimos más arriba, los pronombres se diferencian de los nombres en que poseen formas neutras. En el caso del pronombre personal, encontramos la forma tónica ‘ello’ y la forma átona ‘lo’. Además, existen pronombres personales sin distinción de género entre masculino y femenino (‘yo’, ‘tú’, ‘vos’, ‘usted’, ‘ustedes’, ‘me’, ‘te’, ‘nos’, ‘os’, ‘les’, ‘mí’, ‘ti’, ‘sí’, ‘conmigo’, ‘contigo’); sin distinción entre masculino, femenino y neutro (‘se’, ‘le’, ‘consigo’); y sin distinción entre masculino y neutro (‘lo’). En cuanto al número, también existen formas pronominales sin distinción de número. Son ‘se’, ‘sí’ y ‘consigo’. (RAE 2009).

Como hemos mencionado anteriormente, los pronombres personales son las únicas unidades que conservan algún resto del sistema casual latino. Así, encontramos formas con caso

- Nominativo o recto: **yo, tú.**
- Preposicional u oblicuo: **mí, ti, sí, conmigo, contigo, consigo.**
- Acusativo átono: **lo, la, los, las.**
- Dativo átono: **le, les.**
- Sin distinción entre acusativo y dativo (átonos): **me, te, se, nos, os.**
- Sin distinción entre acusativo y dativo (tónicos): **mí, ti, sí.**
- Sin distinción específica de caso: **nosotros, nosotras, vosotros, vosotras, usted, ustedes, vos, él ella, ello, ellos, ellas.**

2.1.5. Tonicidad y atonicidad del pronombre personal. Los pronombres clíticos.

Existen pronombres personales tónicos y átonos. Los pronombres átonos, debido a su carencia de acento, se asocian prosódicamente con las unidades verbales a las que preceden o siguen inmediatamente sin que pueda existir elemento alguno entre ellos. Cuando acompañan a un infinitivo, un gerundio, o una forma imperativa afirmativa pueden ir detrás de esta, formando con ella una palabra desde el punto de vista gráfico.

Los pronombres átonos, además, reciben el nombre de **clíticos**. Esta noción es fonológica y en un principio se puede aplicar a todas las unidades que son átonas y dependientes de las unidades a las que acompañan, aunque al utilizarla sin especificar, suele entenderse que se refiere a estos pronombres, pero no solo los pronombres son clíticos en el sentido fonológico (unidades átonas); en español también lo son los artículos, algunos posesivos, la conjunción y el pronombre relativo ‘que’.

Un pronombre clítico es, por tanto, un pronombre átono y fonológicamente dependiente de la unidad a que acompaña. Esto hace que tengan algunas características de las palabras y otras de los afijos.

Zwicky (1977) clasifica los clíticos de las lenguas en tres grupos diferentes: clíticos simples, clíticos especiales y palabras ligadas. Los del español se encuentran en el segundo grupo: constituyen alomorfos de una palabra plena pero no derivan de la reducción de esta, como los clíticos simples. Son elementos que han pasado de funcionar como clíticos simples a clíticos especiales a lo largo de la evolución del latín al español.

Zagona (2006), siguiendo a Zwicky (1977), explica que los clíticos son elementos sintácticamente independientes que dependen fonológicamente de otros elementos. No se dan nunca aisladamente. Las condiciones fonológicas y sintácticas de la cliticización, como también los inventarios y propiedades de los clíticos particulares, varían de una lengua a otra.

Kayne (1975) propone una serie de criterios para caracterizar los pronombres clíticos²². Son los siguientes:

a. Los clíticos aparecen en una **posición** diferente a la del sintagma al que se refieren, como se aprecia en los ejemplos de (52). En español, además, según la flexión del verbo, podemos encontrar los clíticos en diferentes posiciones: se llaman enclíticos cuando aparecen a la derecha del verbo y forman una sola palabra con él y se llaman proclíticos cuando están situados delante del verbo. Normalmente, el clítico se encuentra en posición proclítica, excepto el imperativo, el infinitivo y el gerundio (ejemplos de 53 y 54)²³.

²² A partir de ahora, utilizaremos el término ‘clítico’ para referirnos únicamente a los pronombres clíticos, que son parte del objeto de estudio de este trabajo, no así el resto de unidades átonas.

²³ En los casos en los que coexiste una forma conjugada con una no conjugada (perífrasis, etc.), el clítico tiene la opción de adjuntarse a esta última o de ‘subir’ hasta el verbo principal.

- (52) a. No conozco a mis vecinos.
 b. No los conozco.
 c. *No conozco los.
 d. *No a mis vecinos conozco.
- (53) a. Lo compro todos los días.
 b. Cómpralo.
 c. Que lo compres.
- (54) a. Te estoy esperando.
 b. Estoy esperándote.
 c. Voy a verla.
 d. La voy a ver.

Como consecuencia de esta diferencia de posición ejemplificada en (52), surge la pregunta que se han hecho los gramáticos con respecto a si los clíticos se generan en la posición en que aparecen o se desplazan desde su posición canónica. Las diferentes respuestas a esta pregunta originan dos propuestas:

- La hipótesis del movimiento, enunciada por Kayne (1975), que consiste básicamente en suponer que los clíticos se generan en la posición de objeto y posteriormente se mueven a la posición preverbal. Esta hipótesis explica por qué los clíticos no aparecen en la misma posición que sus correspondientes sintagmas plenos y bajo esta perspectiva las dos oraciones de (52), a y b, que son equivalentes, reciben un análisis similar. Entre otros problemas, esta hipótesis tiene dificultades para explicar el hecho de que en algunas ocasiones es necesaria la presencia del clítico junto al sintagma pleno en función de objeto: las estructuras de doblado de clíticos.
- La hipótesis de la generación en la base, que sostienen Strozer (1976) y Jaeggli (1982), para quienes los clíticos se generan directamente en la posición en que aparecen. Esta hipótesis da cuenta de forma más natural de la rigidez en el orden de los clíticos. Sin embargo, al considerar que el verbo y el clítico forman una unidad, no explica por qué en ocasiones puede aparecer separado del verbo que le asigna papel temático, como en los ejemplos (54a) y (54b). Dentro de esta hipótesis destaca la propuesta de Borer (1984), para quien los clíticos funcionan como morfema de concordancia de caso y de rasgos ϕ con el SN. Para el español, destacan Suñer (1988), Franco (1991) y Fernández Soriano (1989). Más recientemente, Manzini y Savoia (2004) proponen que los clíticos pueden encontrarse repetidamente en el dominio de C, T o V, inmediatamente por encima

de ellos, para expresar rasgos como ‘persona’ o ‘cuantificador’ en su orden correspondiente de aparición.

b. En algunos casos su aparición es **obligatoria**. En concreto, en español, es necesaria la presencia del clítico dativo aun con el correspondiente SP pleno, como vemos en (55). Este fenómeno, conocido como doblado o duplicación de clíticos, ha sido muy estudiado en español (Fernández Soriano 1999 y otros trabajos recientes como Cuervo 2002). Veremos más adelante cómo también sucede en algunos casos con el reflexivo ‘sí mismo’, que hemos llamado complejo (Torrego 1995).

- (55) a. A María le gusta el té.
b. *A María gusta el té.

c. Deben ser **adyacentes al verbo**. Los pronombres clíticos del español siempre son adyacentes al verbo y nunca aparecen con ninguna otra categoría léxica, como vemos en los ejemplos (56). Además, como hemos señalado más arriba, el pronombre personal remite a las personas gramaticales (Fernández Soriano 1999). Ambas propiedades hacen que se asemeje a las desinencias verbales.

- (56) a. **Te** dije la verdad.
b. ***Te** la verdad dije.

d. No admiten **modificadores**. Como hemos visto anteriormente, solo otro clítico puede situarse entre un clítico y el verbo al que se adjunta. Los clíticos no admiten ni siquiera la modificación de oraciones de relativo no restrictivas, como vimos que admitían los pronombres tónicos y los nombres propios (ejemplos de (57)).

- (57) a. Visitamos el Vaticano, que estaba abarrotado.
b. *Lo, que estaba abarrotado, visitamos.

e. No llevan **acento**. Pertenecen, como vimos más arriba en el paradigma, a la serie átona. Fonológicamente, por lo tanto, dependen del verbo al que acompañan.

f. No pueden **coordinarse** aunque sí puedan hacerlo sus correspondientes sintagmas plenos (58). Los pronombres tónicos sí pueden hacerlo, como vemos en (59).

- (58) a. Vi a mis tíos y a mis primas.
b. *Los y las vi.

- (59) a. Fuimos los profesores y los alumnos.
b. Fuimos nosotros y ellos.

g. Tienen un **orden** especial y fijo. En español, en secuencias de clíticos no reflexivos de tercera persona, el dativo precede al acusativo, como en (60); los clíticos de 1ª y 2ª personas preceden al clítico de 3ª persona y el de 2ª persona precede al de 1ª, es decir, la secuencia es 2ª-1ª-3ª, como en los ejemplos de (61); el clítico *se* precede a los demás, como se aprecia en los ejemplos de (62) (Perlmutter 1969, Zagona 2006).

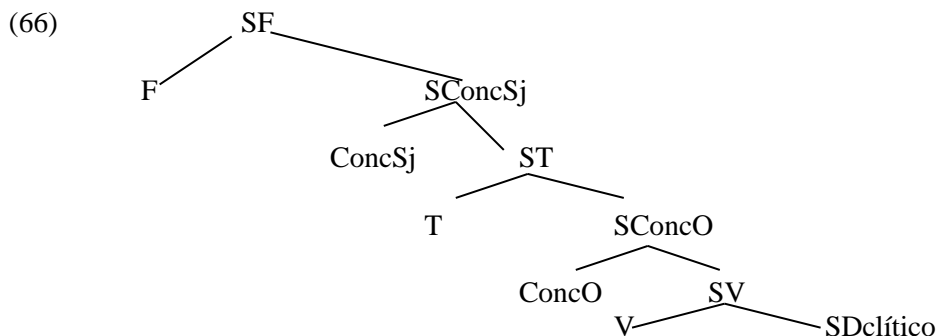
- (60) Te lo dije.
(61) a. No te me pongas pesado.
b. ¿Me lo dices o me lo cuentas?
(62) a. Se lo sabe de memoria.
b. Se le dijo claramente.
c. Ni se te ocurra.

Estos morfemas no son uniformemente pronominales ni anafóricos, ni identifican necesariamente a argumentos del verbo. El mismo clítico puede representar expresiones no argumentales (por ejemplo, benefactivos, como en el ejemplo 63) y tener otras funciones, como marca de voz o de aspecto (ejemplos 64 y 65, respectivamente).

- (63) **Le** compré un libro.
(64) **Se** abrió la puerta.
(65) **Me** comí la tarta.

En relación con los posibles análisis de los clíticos del español y de otras lenguas romance, hemos visto que las dos alternativas propuestas (la hipótesis del movimiento y la de generación directa) no terminan de resolver la cuestión. Existe una vía alternativa que considera a los clíticos núcleos de su propia categoría funcional. (Zagona 2006).

El análisis de Uriagereka (1995) ha sido muy influyente en los estudios de adquisición (Montrul 2004). Según él, los clíticos suben desde ConcO a una proyección funcional SF que se encuentra sobre ConcSj para cotejar sus rasgos (ver (66)). El movimiento a F se debe a factores morfofonológicos.



Otra forma de enfocar el problema es dividir los clíticos en dos tipos: los que comparten propiedades con el D(eterminante) y la morfología nominal, entre los que se encuentran ‘lo’, ‘la’, ‘le’; y los que se acercan más a la morfología verbal. Mendikoetxea (2008) llama D-CLs a los primeros y AGR-CL a los segundos y considera que el clítico ‘se’ pertenece a este segundo grupo. La diferencia entre estos dos tipos de clíticos nos interesa especialmente, ya que nuestro estudio compara la comprensión de unos y otros.

2.1.6. Pronombres clíticos de objeto ‘le’, ‘la’, ‘lo’, ‘les’, ‘las’, ‘los’.

Los D-CLs tienen rasgos típicos de la morfología nominal, como el género (solo los de acusativo ‘la’ y ‘lo’) y el número, al igual que los determinantes con los que, además, hemos visto que están relacionados diacrónicamente.

Tal como vimos en § 1. 4, solo podemos de hablar de ‘persona’ cuando nos referimos al hablante (‘yo’, ‘mí’, ‘me’, etc.) o al oyente (‘tú’, ‘te’, ‘ti’, etc.). Por eso, aunque ‘le’, ‘lo’, ‘la’ y los correspondientes de la serie tónica suelen denominarse ‘de tercera persona’, en realidad no tienen un rasgo específico de persona, como tampoco lo tienen los determinantes artículos con los que se pueden relacionar. Se interpretan como tercera persona cuando aparecen con elementos que no son ni primera ni segunda mediante algún procedimiento de tipo pragmático. Desde el punto de vista sintáctico, ese rasgo no específico de persona, o de ‘persona-0’ puede cotejar y borrar el rasgo no interpretable de tercera persona de las categorías funcionales correspondientes.

En puridad, estos tres pronombres se dividen en cuanto a su rasgo de caso entre los de acusativo (‘la’, ‘lo’, ‘las’, ‘los’) y los de dativo (‘le’, ‘les’). Sin embargo, existen diversos fenómenos de no distinción de caso o de sustitución de la distinción casual por una de

género o de persona/cosa, que se han estudiado con mucha profundidad y que están relacionadas con variedades diatópicas. Dichos fenómenos se conocen con el nombre de leísmo, laísmo y loísmo, en función de cuál sea el pronombre que reemplaza a la forma correspondiente²⁴.

Ormazábal y Romero (2010), en la línea de propuestas ‘mixtas’ al problema de la posición de los clíticos (hipótesis del movimiento vs. generación en la base) proponen que algunos clíticos (los de acusativo de 3ª persona ‘lo’, ‘la’) serían núcleos de una proyección D(eterminante), sujetos a movimiento, mientras el resto de clíticos (los de objeto de 1ª y 2ª personas y los de dativo) serían elementos de concordancia. En el español ‘leísta’ estándar (propio del centro de España y de los hablantes que participan en este estudio), ‘le’ se usa como clítico de acusativo masculino animado además de como clítico de dativo. Cuando se usa como acusativo estos autores lo consideran un D y así lo consideraremos nosotros.

2.1.7. Pronombres reflexivos ‘se’, ‘sí’, ‘- sí mismo’.

La RAE se refería a los ‘pronombres reflejos’ como una realización particular de los pronombres personales en determinadas construcciones, en concreto “cuando el verbo de una frase verbal pertenece a la misma persona y al mismo número gramatical que sus complementos pronominales” (1973:208). Esta función pueden realizarla los pronombres personales de 1ª y 2ª persona que no tienen caso nominativo y en la 3ª persona se adopta una única forma ‘se’ para singular y plural. El Esbozo insiste en que el criterio para que una construcción se considere reflexiva o refleja debe ser el citado, es decir, gramatical y no semántico.

En la Nueva Gramática de la lengua española (2009) encontramos mayor profundidad y amplitud de análisis de los pronombres reflexivos. En ella se llaman reflexivos “los pronombres personales que concuerdan con el antecedente al que se refieren dentro de algún entorno sintáctico, generalmente –aunque no siempre- oracional.”

En cuanto al paradigma, aparece clasificado en dos tipos:

- Los inherentemente reflexivos (**se, sí, consigo**).

²⁴ Para una explicación y descripción exhaustivas de estos fenómenos, que quedan fuera del objetivo de esta tesis ver Fernández Ordóñez (1999) y RAE (2009:§16.8 a §16.10).

· Los que no poseen distinción de reflexividad, es decir, no están marcados y lo serán o no dependiendo del contexto (**él, ella, ello, nosotros, nosotras, vosotros, vosotras, ellos, ellas, vos, me, te, nos, os, mí, ti, conmigo, contigo**).

En español, el caso del pronombre reflexivo ‘se’ es muy particular porque se trata de una forma que tiene multiplicidad de funciones. La cuestión de si puede o no darse un único análisis a todos ellos sigue sin resolverse (Sánchez López 2002; González Vergara 2006; Mendikoetxea 2008). La gramática tradicional divide sus valores en dos grandes grupos²⁵: los pronominales y los no pronominales. En el primero se encontraría la variante *se* de los pronombres correspondientes de CI en casos de doble pronominalización del CI y el CD (como en los ejemplos de (67)). Además, también forma parte del primer grupo el *se* reflexivo y recíproco (ejemplos (68) y (69), respectivamente), el pronombre de dativo y voz media (ejemplos (70) y (71)) y el componente de los verbos pronominales (ejemplo 72):

- (67) a. Entregó los informes al director.
b. Le entregó los informes.
c. Se los entregó.
- (68) Pedro solo se afeita tres veces por semana.
- (69) Pedro y Ana se saludan afectuosamente.
- (70) Pablo se bebió todo el vino.
- (71) La puerta se abrió.
- (72) Lucas se preocupa por sus compañeros.

En cuanto al segundo grupo, el ‘se’ no pronominal incluye las formas que marcan las construcciones impersonales y pasivas reflejas, como en los ejemplos 73 y 74, respectivamente:

- (73) Ya no se fuma en ningún sitio.
- (74) Se han construido nuevos edificios por toda la ciudad.

Mendikoetxea (2008, entre otros) propone analizar el ‘se’ (junto a los equivalentes en otras lenguas Romance, como el italiano ‘si’) de manera unificada, independientemente de las estructuras en las que aparece. Para ella, este elemento es un clítico de concordancia (AGR-CL) que encabeza una proyección funcional en el dominio temporal inmediatamente sobre T(tiempo) y que puede cotejar los rasgos de otros elementos de la estructura. Tomando como base la propuesta de Manzini y Savoia (2004) vista más arriba, según la

²⁵ Clasificación tomada de Gómez Torrego (1992)

cual el clítico *se* representa el rasgo ‘cuantificador’, Mendikoetxea (2008) lo presenta como la lexicalización del rasgo ‘persona’ en el dominio T(tiempo).

En cuanto a la composición léxica de esta unidad, suele destacarse su escasez de rasgos. En § 1.4 exponíamos el paradigma de pronombres personales en función de sus rasgos de género, número y caso, tal como los considera la RAE (2009). Allí vimos que la forma *se* aparece siempre como ‘sin distinción’, ya que no distingue entre masculino y femenino, ni entre singular y plural, ni entre acusativo y dativo. Sin embargo, dentro de los pronombres reflexivos, la RAE lo clasifica dentro de los ‘inherentemente reflexivos’. Esta falta de distinción también se ha llamado ‘defectividad de rasgos’ y es la falta de especificidad de sus rasgos lo que explica, para algunos lingüistas como Burzio (1991), su dependencia sintáctica de otros elementos que, como hemos visto, es obligatoria y debe darse de forma local.

Efectivamente, en los ejemplos de (75) vemos cómo la forma *se* puede aparecer por igual concordando con sujetos masculinos, femeninos (incluso neutro; cf. (75d)), singulares o plurales sin sufrir cambio alguno en su forma:

- (75) a. María se hizo una brecha.
b. Juan Pablo se encuentra cansado.
c. Los buenos amigos se cuentan con los dedos de una mano.
d. Esto se hace evidente en este ejemplo.
e. ¿Dónde se encuentran las mujeres mejor preparadas del mundo?

Parece por tanto que este elemento no tiene un rasgo propio de género ni de número y que este se determina en el discurso por medios pragmáticos (Mendikoetxea 2008). Por lo que respecta al rasgo de persona, ejemplos como (76) hacen pensar que lo tiene, ya que solo puede utilizarse para la tercera.

- (76) a. Yo me peino.
b. Tú te peinas.
c. Él se peina.

Sin embargo, en los ejemplos de (77) vemos cómo ‘se’ por sí mismo no marca la tercera persona, ya que se reserva solo para los usos particulares descritos más arriba (reflexivo, recíproco, verbos pronominales, dativo y voz media), cosa que no ocurre con la primera y segunda personas, que tienen la misma forma para todos los usos (‘se’ no puede aparecer en todos los contextos en los que aparece ‘me’, ‘nos’, ‘te’, ‘os’).

- (77) a. Tú me conoces.
b. *Tú se conoces.
c. Tú lo conoces.

Esto, junto al hecho de que pueda tener una interpretación arbitraria en construcciones impersonales como las de (78), ha llevado a caracterizarlo, según los autores, como un clítico sin rasgo de persona (Burzio 1986 para el italiano), o bien como un clítico con rasgo de persona 0 (Kayne 1993). La diferencia entre ambas es importante ya que, como señala Mendikoetxea (2008), desde la perspectiva minimista no hay unidades léxicas sin rasgos ya que las unidades léxicas son haces de rasgos.

- (78) Se vive bien aquí.

En cuanto al rasgo de reflexividad, Bruhn de Garavito et al. (2002) consideran que este elemento no lo tiene, sino que está subespecificado en cuanto a rasgos, siguiendo a Grimshaw (1997). Los ejemplos de (79) y (80) parecen contradecir esta propuesta, ya que parece el único pronombre específico para la reflexividad, pero no si recordamos sus otros usos no reflexivos.

- (79) a. Juan **lo/la** peina.
b. Pepe **se** peina.
(80) a. Juan **me** peina.
b. Yo **me** peino.

Estos autores extienden a la tercera persona la misma ausencia de especificidad para el rasgo reflexivo de los otros pronombres del paradigma. En su propuesta, basada en la geometría de rasgos, el elemento ‘se’ es el clítico menos especificado, mientras que los de primera y segunda persona son considerados ‘participantes’ y los demás clíticos (no reflexivos) de tercera persona se consideran ‘otros’. Por ello, los primeros no necesitan buscar un referente ya que su condición de participantes en el discurso es información suficiente para identificarlos. Si coinciden con los rasgos de persona del sujeto su interpretación es reflexiva y no lo es si no hay dicha coincidencia. Los de tercera persona tienen rasgos como género, número y caso, lo cual hace que no tengan que encontrar un antecedente en su entorno inmediato. Sin embargo, ‘se’, al tener tal ausencia de rasgos, debe encontrar su antecedente lo más cerca posible. Esta explicación se extiende a los casos

en los que se tiene una interpretación de voz media o impersonal, que se caracterizan justamente por la ausencia de agente, es decir, de argumento externo. El caso de la pasiva refleja es algo más complicado, ya que la mayoría de las oraciones de este tipo admiten un complemento agente y casi siempre se sobreentiende la presencia de un agente humano (aunque omitido por ser desconocido o no pertinente).

En el caso concreto de las construcciones reflexivas del español y otras lenguas romance, recuerda Mendikoetxea (2000) que se han entendido como oraciones transitivas, como oraciones inacusativas o como ambos tipos, por medio de análisis mixtos o paralelos. Ello es debido al hecho de que los sujetos sintácticos de las oraciones reflexivas con ‘se’ presentan propiedades de argumento externo y de argumento interno a la vez.

En resumen, todavía no hay unanimidad en la consideración de la forma ‘se’ tanto en su composición interna como en su funcionamiento gramatical, aunque existan razones de peso para optar por el análisis unitario, como se analiza en profundidad en Sánchez López (2002).

Además del clítico ‘se’, la reflexividad en español puede marcarse también mediante un pronombre tónico ‘sí’ (o ‘mí’, ‘ti’, etc.). Este pronombre aparece en construcciones como las de (81), tras preposición y no es muy frecuente en el lenguaje infantil. Por ese motivo no se ha incluido esta estructura en nuestro estudio.

- (81) a. Tiene la verdad ante sí.
- b. No da mucho de sí.

La tercera y última forma de reflexividad en español está constituida por un pronombre tónico como ‘sí’ (o ‘ti’, ‘mí’, ‘él’, etc.) junto al adjetivo ‘mismo’. Este elemento se considera un marcador de foco, al igual que ‘propio’, en ejemplos como (82) y (83).

- (82) Solo se perjudica a sí mismo.
- (83) Fue el propio Juan quien me lo contó.

En la última Gramática de la RAE (2009) se recoge el hecho de que “el adjetivo ‘mismo’ favorece la interpretación reflexiva de los pronombres que no lo son de modo inherente” pero también que “el grupo nominal ‘sí mismo’ muestra que el adjetivo mismo puede incidir sobre pronombres que son de suyo reflexivos. Este hecho (...) se suele

interpretar como una forma de enfatizar en la sintaxis una relación que la morfología ya expresa” (RAE 2009:1188).

El elemento ‘mismo’ aparece en construcciones en las que el reflexivo tiene funciones de complemento directo o indirecto y en otras con complementos predicativos del sujeto de interpretación cuasirreflexiva y enfática, como vemos en los ejemplos de (84):

- (84) a. Manuel se sirvió la carne él mismo
- b. Manuel se sirvió la carne a sí mismo.

La diferencia de significado entre uno y otro depende del contraste que implican, en el primer caso con el hecho de que no le sirvió otra persona (es decir, con el agente) y, en el segundo caso, con el hecho de que se sirvió en su plato, para sí (es decir, con el paciente o beneficiario de la acción). En el primer caso el segmento reflexivo es interpretado como foco del contraste. El pronombre ‘él’, en el primer caso, establece una relación de correferencia con el sujeto similar a la de los reflexivos. Estos complementos predicativos del sujeto con interpretación enfática se dan sobre todo con verbos que expresan la participación activa o voluntaria del agente y suelen admitir paráfrasis con el adjetivo solo o bien con expresiones como ‘sin ayuda’, ‘en persona’, ‘sin compañía’ u otras similares. En estos casos, el adjetivo ‘mismo’ también es optativo como veíamos anteriormente cuando acompañan al reflexivo tónico.

Mellado y Pavón (2002) analizan las diferencias entre las unidades ‘él’ y ‘sí mismo’ en complementos locativos y concluyen que son diferentes ya que se comportarían, respectivamente, como los pronombres y las anáforas de la teoría de Ligamiento clásica. Además, consideran que ‘él mismo’ es una variante enfática de ‘él’.

En relación con lo dicho anteriormente sobre la forma ‘se’ y, en concreto, sobre las propuestas que apuestan por el análisis unitario y que niegan por tanto el carácter reflexivo de esta unidad, Mendikoetxea (1999) considera que solo son auténticamente reflexivos los pronombres acompañados por ‘mismo’.

2.1.8. Funciones de los pronombres personales: anáfora y deixis

Dado el carácter semánticamente ‘vacío’ de los pronombres, estos deben recurrir a algún procedimiento para ser interpretables, es decir, para que podamos establecer su

referencia. Podríamos decir por tanto que los pronombres no ‘significan’ sino que ‘refieren’ y para ello existe un primer requisito gramatical indispensable: la concordancia entre el pronombre y el elemento que le ‘presta’ la referencia en género, número y persona. La referencia puede ser de diferentes tipos y los gramáticos que la han estudiado establecen diversos modos de analizarla, pero en la mayoría de los casos se maneja para ello uno de los siguientes criterios, o varios de ellos a la vez:

- El tipo de elemento con el que se establece la referencia, que puede ser lingüístico o extralingüístico, es decir, situado en el contexto o en la situación. La Lingüística del Texto emplea para ello los términos referencia endofórica y exofórica, respectivamente. Fernández Ramírez (1987) habla de intención indicadora de localización en el espacio o campo sensible y localización en el contexto o campo sintáctico. Dentro de esta referencia al campo sintáctico, establece dos clases (de identidad y de no identidad) que a su vez pueden ser intrínsecas o extrínsecas.

- El modo en que se establece la referencia. La referencia se puede realizar en forma de deixis o de anáfora, es decir, el pronombre puede señalar una entidad tanto del mundo exterior como del discurso, o bien puede establecer una relación de correferencia con otro elemento del contexto. Son estas las funciones de los pronombres que ya apuntaba la Gramática griega: déictica (“señala inconceptualmente a lo que vemos o recordamos”) y anafórica (“remite a lo que se acaba de enunciar”) (RAE 1973:202). También Fernández Ramírez (1987) señala que los pronombres pueden tener, además de una intención localizadora o indicadora, la función de insistir en una mención anterior en virtud de su carácter de ‘palabra vicaria’.

En cuanto a la primera de estas funciones, la deixis, es definida por Eguren (1999:932) como “un tipo de vínculo referencial entre ciertas unidades o expresiones lingüísticas y aquello que representan en el mundo o en el universo del discurso, por medio del cual se identifican ‘individuos’ en relación con las variables básicas de todo acto comunicativo: el hablante, el interlocutor (o los interlocutores) y el momento y el lugar en que se emite un enunciado”.

La deixis no se identifica con la referencia exofórica mencionada más arriba, puesto que puede existir deixis de tipo textual, como vemos en el ejemplo (85):

- (85) -De pequeño siempre te gustaba jugar con coches.
-No **lo** recuerdo.

No debemos olvidar que la deixis no es una función exclusiva del pronombre, sino que se encuentra en otras unidades como los adverbios, por ejemplo.

Solo en las expresiones deícticas la identificación del referente depende de manera definitiva de quién produzca el enunciado, de dónde y cuándo lo haga.

Desde el punto de vista evolutivo (ontogenético) la deixis es más primitiva que la anáfora, puesto que está presente en las formas de comunicación más tempranas, antes de que se desarrolle la lengua, a través de los llamados protodeclarativos (gestos que utiliza el niño preverbal para compartir la atención de otra persona sobre algo que le interesa).

En cambio, la anáfora indica una relación de correferencia entre dos expresiones y es esta la relación que vamos a estudiar en este trabajo.

- El carácter obligatorio o no de la referencia. En algunas ocasiones la lengua impone una interpretación determinada por el modo de referencia que sea, como en los ejemplos de (86), mientras que en otras existe cierta libertad en la forma de interpretación y por tanto ambigüedad, tal como ilustra el ejemplo (87) en el que el pronombre en cursiva puede referirse a Lucas o a cualquier otra entidad de género masculino y número singular presente en el contexto o en la situación.

- (86) a. **Yo** he elaborado ese informe.
b. Pedro no **se** peina jamás.
(87) La hermana de Lucas no **lo** ha visto desde ayer.

2.2. ANÁFORA Y CORREFERENCIALIDAD EN ESPAÑOL.

A partir de la difusión de la TLE en los años 80, se comienza a trabajar en las formas de adaptar esta teoría a lenguas diferentes del inglés. Recordemos que este hecho tuvo como consecuencia la modificación de dicha teoría. Como hemos visto en el capítulo anterior, en la exposición de la teoría del ligamiento debemos diferenciar entre los dos tipos de formas que son objeto de estudio en este trabajo: los pronominales, como elementos que se ligan no localmente, y los anafóricos, elementos que se ligan localmente. Si recordamos el paradigma de los pronombres personales átonos del español, expuesto más arriba en este

capítulo, las formas de los pronombres reflexivos y no reflexivos (sean acusativos o dativos) solo se distinguen en la tercera persona.

Estos son los elementos pronominales que hemos seleccionado para nuestro estudio:

1. Los pronombres personales no reflexivos con caso dativo o acusativo ('le', 'lo', 'la', 'les', 'los', 'las') funcionan como los elementos llamados pronominales en la teoría estándar, es decir, los pertenecientes al grupo B a los que se aplica el principio B, que reproducimos a continuación, junto a los ejemplos que lo ilustraban en el capítulo anterior:

PRINCIPIO B: los elementos de este grupo no pueden tener antecedente que mande dentro de su dominio.

(13) *Juan_i le_i lava las manos.

(14) a. El padre de Juan_i le_i lava las manos,
b. *El padre_i de Juan le_i lava las manos,
c. El padre_k de Juan_j le_i lava las manos.

Aunque no será objeto de estudio de este trabajo, debemos considerar el hecho de que en español existen pronombres nulos que, si bien no pueden aparecer en las mismas posiciones que los pronombres plenos, sí pueden, en los contextos en que aparecen, desencadenar las mismas relaciones de correferencia que los pronombres plenos de objeto. La teoría lingüística chomskiana utiliza el elemento 'pro' para marcar la presencia de un pronombre nulo que podría ser pleno. Vemos en el ejemplo (88) cómo también cumplen el principio B²⁶:

(88) Manuel_i piensa que (pro_i/él_i) no será capaz.

2. Los elementos anáforicos del español, en el sentido de la TLE (es decir, ligados en un dominio local específico), son los reflexivos 'se', 'sí' y el sintagma 'a sí mismo/a', así como la estructura recíproca '(el) uno P (el) otro' que, por las características de nuestro estudio, no tendremos en cuenta en este trabajo. Son estos los elementos del grupo A a los que se aplica el principio A. Reproducimos a continuación dicho principio y los ejemplos correspondientes del capítulo 1:

²⁶ No nos detendremos en las propiedades de 'pro', que ya fue definido como categoría vacía en la página 20, nota 4. Remitimos a Eguren (2012) y las referencias que allí aparecen.

PRINCIPIO A: una anáfora debe estar ligada en su categoría rectora por un elemento que le mande-c.

- (10) Juan_i se_i lava las manos,
 (11) a. *El padre de Juan_i se_i lava las manos,
 b. El padre_i de Juan se_i lava las manos,
 c. *El padre_k de Juan_j se_i lava las manos.

Pero, como ya vimos, muchos autores consideran que esta teoría no se adapta bien a las lenguas diferentes del inglés, por ello los desarrollos posteriores son imprescindibles para poder explicar bien las características de anáforas y pronominales en español. Además, explica Mendikoetxea (2008) que el Programa Minimista resulta especialmente adecuado para analizar los clíticos ya que hace un especial hincapié en los fenómenos sintácticos que se producen en las interficies y en los rasgos morfológicos como desencadenantes de operaciones sintácticas.

Vimos en el capítulo anterior que la Teoría de los Predicados Reflexivos (Reinhart y Reuland 1993) produce un cambio en la consideración de estos elementos. En la siguiente tabla esquematizamos este cambio. Para la adaptación a la Teoría de Ligamiento de Reinhart y Reuland (1993) de la tercera columna seguimos los trabajos de Mendikoetxea (2008), Rivero (2001) y Teomiro (2010, 2011), ya que no son conclusiones que saquen los propios autores de la teoría de los predicados reflexivos.

Tabla 2.3.: Modificaciones producidas entre la TLE (Chomsky 1981) y la Teoría de predicados reflexivos (Reinhart y Reuland 1993).

	Teoría de Ligamiento estándar (Chomsky 1981)	Teoría de Ligamiento de Reinhart y Reuland (1993)
Lo/la/le/los/las/les	Grupo B – Principio B	No forman parte de la TL sino de la Teoría de las Cadenas.
Se	Grupo A – Principio A	?? Anáfora Simple / Concordancia de objeto
Sí	Grupo A – Principio A	Anáfora Simple
Sí mismo/a	Grupo A – Principio A	Anáfora Compleja

Vimos en el capítulo 1 que las Condiciones Canónicas de Ligamiento de la TLE se transforman en la teoría de Reinhart y Reuland en Condiciones sobre Predicados Reflexivos y las reproducimos a continuación:

(32) Condiciones sobre los predicados reflexivos (Reinhart y Reuland 1993)

Principio A: Un predicado sintáctico marcado como reflexivo es reflexivo.

Principio B: Un predicado semántico reflexivo está marcado como reflexivo.

A estos principios debemos añadir las siguientes definiciones:

- Un predicado es reflexivo si y solo si dos de sus argumentos están coindizados.
- Un predicado está marcado como reflexivo si y solo si bien es léxicamente reflexivo, bien uno de sus argumentos es una anáfora compleja de tipo SELF.

Teomiro (2011), siguiendo la teoría de Reinhart y Reuland (1993), afirma que el español cuenta con anáforas tipo SELF, así como anáforas SE, es decir, anáforas complejas y simples, respectivamente. Según este autor el sistema anafórico del español dispone de los siguientes elementos:

- Anáforas –self: ‘x + mismo’. Estas unidades son [-R] y están sujetas a la condición A (condición canónica de ligamiento) y se ejemplifican en (89).
- Anáforas SE, que son [-R], no pueden legitimar reflexivización por sí mismas y su presencia no es suficiente para cumplir con la condición B de Reinhart y Reuland (1993). Dentro de ellas, encontramos una forma átona o clítica, ejemplificada en (90b), y otra tónica, como en (90a).

(89) Laura se hizo daño a sí misma

(90) a. Laura vio el peligro ante sí.

b. Laura se mira en el espejo.

Con respecto al ejemplo de (89), la RAE llama la atención sobre el carácter obligatorio del adjetivo ‘mismo’ tras los reflexivos tónicos en los contextos de doblado pronominal. Desde la perspectiva minimista se afirma que es el clítico el que es obligatorio cuando aparece la forma compuesta o anáfora-SELF, es decir, cuando ocupa posiciones argumentales de acusativo o dativo, fenómeno que puede relacionarse con el doblado de clíticos que se produce en las mismas posiciones aunque no haya reflexivo. Parece por

tanto, como propone Torrego (1995), que este hecho no está relacionado con requerimientos del reflexivo, sino de la selección del verbo.

Para Teomiro (2011), que sigue en esto a Reinhart (2002) y Reinhart y Siloni (2005), la distribución de las diferentes formas de marcar la reflexividad en español está relacionada con el tipo de verbo con el que se utilizan. En su opinión, existen verbos inherentemente reflexivos y verbos reflexivos no inherentes. Los primeros son reflexivos inherentemente porque han sufrido una operación de reflexivización en el léxico por la que el verbo pierde la capacidad de asignar acusativo (Beavers y Koontz-Garboden 2013²⁷). Esta operación hace que el verbo baste para marcar como reflexivo un predicado, por lo que así la condición B de Reinhart y Reuland (1993) se cumple. En español hay un hecho que aparentemente contradice esta afirmación: estos verbos requieren además la presencia de una anáfora simple átona ('se') como vemos en (91)²⁸.

(91) a. El niño *(se) lava.

Teomiro (2011) explica esta aparente contradicción asimilando el elemento 'se' al expletivo *it* del inglés. En su opinión, como consecuencia de la operación de reflexivización en el léxico, es necesario insertar un elemento que coteje los rasgos no interpretables de un núcleo funcional (To) (Torrego y Pesetsky 2004). De esta manera se forma un predicado que tiene dos argumentos, aunque uno de ellos no se interpreta semánticamente. Como la anáfora no forma una cadena- θ con el verbo (que ha perdido la posibilidad de asignarle papel temático como consecuencia de la reflexivización), este se comporta como un verbo inergativo, es decir, asigna papel temático de agente al único argumento que le queda tras la operación de reflexivización léxica: el argumento externo²⁹.

En cuanto a los verbos reflexivos no inherentes, no sufren ninguna modificación en el léxico y para ser interpretados como reflexivos y cumplir por tanto con la condición B de Reinhart y Reuland (1993) requieren de la presencia de una anáfora compleja como – *sí mismo* que hace posible un ligamiento-A y por tanto la operación de ligamiento reflexivo que garantice tal interpretación.

²⁷ Aunque no todos los autores coinciden (Horvath y Siloni 2011).

²⁸ En holandés ocurre lo mismo con la anáfora *zich* (Teomiro 2011).

²⁹ Los detalles se encuentran en Teomiro (2011:51-53).

Teomiro (2011) no deja de notar el hecho de que los verbos que son inherentemente reflexivos también pueden aparecer con una anáfora compleja tipo SELF, es decir, con el elemento reflexivo – *sí mismo*, como vemos en (92):

- (92) a. Pedro se lava.
b. Pedro se lava a sí mismo.

Cuando esto ocurre, puede darse una diferencia de interpretación. Si encontramos una anáfora-SE, como en el ejemplo (92a), el sujeto y la anáfora se refieren a dos entidades semánticas idénticas, mientras que una posible interpretación de (92b) es que el objeto designado por la anáfora sea semánticamente diferente al del sujeto (por ejemplo, Pedro está lavando una estatua suya³⁰). Para que se pueda interpretar de esta manera, el contexto y/o la situación en la que se enuncia deben ser muy explícitos. Si no, la interpretación por defecto de las dos oraciones es casi idéntica.

Por último, cabe preguntarse si puede adaptarse al español la teoría de los Primitivos del Ligamiento de Reuland (2001) que veíamos en el capítulo anterior. Teomiro (2011), en su exhaustivo análisis, sigue a Reuland (2001) en el establecimiento de un continuo en términos de coste de procesamiento de las diversas formas de establecer la referencia, como se ha explicado en el capítulo anterior. De todos los elementos que analiza, nos interesa el lugar que ocupa en ese continuo la anáfora simple, ‘se’ reflexivo de los verbos inherentemente reflexivos y la anáfora compleja, ‘- sí mismo’ de los verbos reflexivos no inherentes. Según la teoría de Reuland (2001), el menos costoso sería el primero, ya que, como hemos explicado, en su procesamiento (o interpretación) ambos elementos sintácticos dan lugar a un solo elemento semántico. En cambio, la anáfora compuesta da lugar a dos elementos semánticos que son, en principio, distinguibles. Por lo tanto son necesarias dos operaciones más.

Para el caso de los pronominales, que se encuentran al final del continuo, debemos considerar las diferencias que impone el hecho de que en español estemos hablando de clíticos y no de pronombres como *him* o *his* del inglés. En este trabajo vamos a seguir la hipótesis de que los clíticos de acusativo son Determinantes sujetos a la operación de movimiento y tendremos en cuenta los análisis que se han aportado en trabajos

³⁰ Recordamos aquí los contextos ‘Madame Toussaud’ que explicamos en el capítulo anterior.

experimentales en relación con la ausencia del efecto de retraso del principio B en español y otras lenguas romance, que se exponen en la siguiente sección.

2.3. ADQUISICIÓN DEL PRONOMBRE PERSONAL Y LOS PRINCIPIOS DE LIGAMIENTO.

Son pocos los estudios de adquisición de los pronombres del español como lengua materna y casi todos se ocupan de la producción y no de la comprensión, pero parece que la adquisición del pronombre comienza pronto, según refieren Aguado (2000) y Domínguez (2006), si bien su total dominio tarda en consolidarse. Aunque se han encontrado ejemplos de producción de clíticos muy pronto, poco después del año y medio (Reglero y Ticio 2003), la aparición de los pronombres átonos puede relacionarse con la expansión léxica que se produce en el tercer año de vida (en la que los niños pasan de cincuenta palabras aproximadamente a la edad de 18 meses hasta las más de mil hacia los 36). En opinión de Fernández López (2004) esta expansión léxica necesariamente ha de venir acompañada de una expansión gramatical que structure esa cantidad de léxico que comienzan a manejar³¹. Por lo tanto, hacia los dos años y medio los niños experimentan también una primera expansión sintáctica y en esta etapa ya encontramos pronombres personales átonos (el 79,16% de los niños los utilizan), solo en singular (el plural no aparece hasta después de los tres años) y sobre todo las formas de primera y tercera persona ‘me’, ‘le’ y ‘lo’ (Aguado 1988). Estos pronombres aparecen de forma más frecuente y precoz que los personales con caso nominativo y que los demás pronombres a excepción de los demostrativos, pero incluso a los 7-8 años todavía se cometen numerosos errores (Shum 1993). Esta autora, en una tarea de expresión espontánea con niños de esa edad, encuentra más errores en el uso de pronombres que en otras categorías gramaticales, sobre todo en los demostrativos, en menor medida en los personales y por último en los reflexivos. En cuanto a estos últimos, su uso se documenta ya entre los dos años y medio y los tres y medio, aunque todavía sin dominar totalmente su significado y los contextos en los que puede aparecer (Pardo 1983). Shum (1993), por su parte, señala que los niños parecen confundir los verbos reflexivos y los no reflexivos. También Fernández López (2004) señala ciertas diferencias cronológicas

³¹ Para la cuestión de las interacciones internas de los diversos componentes del lenguaje en el proceso de adquisición, ver también Serrat et al. (2004).

entre la adquisición de pronombres en construcciones reflexivas y pronominales y el resto de ellos. En los reflexivos y pronominales, las formas de plural aparecen antes de los tres años, mientras en el resto de construcciones los pronombres clíticos de plural son de aparición más tardía. Lo mismo encuentra Domínguez (2006) al estudiar la producción de clíticos de dos niños de CHILDES³²: no aparecen errores en la producción de reflexivos, al contrario que en la producción de clíticos de acusativo. Estos errores son básicamente dos: - la utilización del clítico 'lo' en contextos en que debería utilizarse 'la' o 'los'; y la aparición del clítico junto al SN explícito al que se refiere. Ambos errores quedan ejemplificados en (93):

(93) * (A)págalo la tele (María 1;11)

(Tomado de López Ornat et al., 1994)

La autora concluye que existen dificultades de adquisición de estas formas clíticas de acusativo, en particular de sus propiedades morfológicas, como el género y el número, lo que lleva a los niños a utilizar la forma masculina singular como forma por defecto. En un estudio sobre la adquisición de clíticos en la frontera créole/español se encontró esta misma tendencia en los hablantes bilingües (Ortiz López y Guijarro-Fuertes 2007). Ya López Ornat et al. (1994) habían señalado que la forma masculina singular del acusativo 'lo' representa la forma no marcada y es la primera en adquirirse. Señala Montrul (2004) que María, la niña en cuya producción longitudinal se basa el trabajo de López Ornat et al. (1994), solo comete errores con los rasgos morfológicos y las propiedades referenciales de los clíticos. Sin embargo, no existen errores de posición por lo que Montrul (2004) concluye que tiene adquirida la sintaxis de los clíticos, pero que los rasgos morfológicos se adquieren después.

La mayor facilidad de adquisición que presentan los clíticos reflexivos en niños que adquieren su lengua materna se observa también en aprendices de español como L2 (Alba de la Fuente 2012).

Las dos primeras personas gramaticales, interlocutores del discurso, son reversibles: van alternando sus papeles en la comunicación. Por ello esta reversibilidad produce

³² CHILDES es una base de datos de producción de lenguaje infantil cuya página web es <http://childes.psy.cmu.edu/>. En ella pueden encontrarse datos procedentes de muchas lenguas.

confusión en los niños que adquieren su lengua materna. Un buen número de trabajos se centran en el fenómeno de la inversión pronominal que se produce de forma intermitente en algunos niños durante el proceso de adquisición. Es decir, solo en algunos niños se produce esta confusión, sin que se haya llegado a saber con certeza qué hace que ocurra o que no. Se ha documentado de forma más constante con niños que pertenecen al llamado espectro autista (cf. Sección 8.1.), dada su especial dificultad para empatizar y tomar el lugar de otro.

Padilla (1990) reseña un trabajo de Solan y Ortiz (1982) en el cual se presentan acciones que un grupo de niños de 4 a 6 años debe realizar y en las cuales se combinan dos contrastes: oraciones complejas con completivas de infinitivo vs. subordinadas con verbo conjugado por una parte y pronombres vs. reflexivos por otra, como las de (94), en que los elementos en negrita se suponen ligados.

- (94) a. Juan dijo que **Pedro se** pateó.
b. **Juan** dijo que Pedro **lo** pateó.
c. Juan ordenó a **Pedro** patearse.
d. **Juan** ordenó a Pedro patear**lo**.

(Padilla 1990:41)

En esta prueba los niños tuvieron más dificultades realizando las acciones indicadas por oraciones que contienen reflexivos que con aquellas que contienen pronombres y con las que tienen completivas de infinitivo que con las que tienen un verbo conjugado en la subordinada. Los autores concluyen que los niños muestran confusión con el uso de *se* reflexivo más que con el pronombre y relajación de las restricciones de ligamiento a través de complementos con infinitivo que no está presente con verbos finitos. Afirman que existe en sus participantes la tendencia a mantener la función gramatical del sujeto de la oración principal en la subordinada y a partir de ahí, la aplicación de los principios de ligamiento es más estricta en las oraciones con verbo conjugado, razón por la cual puede aparecer el reflexivo ligado incorrectamente al sujeto de la principal, y sin embargo no lo es cuando hay un infinitivo, y por ello eligen el objeto de la principal como antecedente.

En cualquier caso, los resultados son poco nítidos: el contraste entre los errores que consisten en interpretar anáforas como pronombres frente al error contrario es del 14% frente al 7%. Los números globales son más reveladores: hay un 61% de errores en total, pero estos son interpretados por los autores en todos los casos como el resultado de factores

externos a la teoría del ligamiento en sí, como es el argumento de las dificultades de interpretación de la construcción compleja.

Solan (1987) afirma que los niños que adquieren español no presentan el DPBE, y lo mismo encuentra McKee (1988) para el italiano.

Por su parte, Padilla (1990) se propone investigar el funcionamiento de los principios A y B y la definición del dominio de aplicación de esos principios y posteriormente diseña dos estudios para probar la influencia de los factores flexión y clase léxica.

Los dos dominios de aplicación de los principios que se propusieron en la prueba inicial (Oración –posición de objeto- y Sintagma Preposicional –término de preposición-) resultaron ser un factor significativo en interacción con los dos tipos de elementos (pronombres y reflexivos), puesto que se encontró que el rendimiento variaba de la siguiente forma:

- Los pronombres causan mayores dificultades (se cometen más errores en su interpretación) en el ámbito de la oración porque son cognitivamente más complejos. En el dominio del SP, en cambio, son libres y por lo tanto pueden correferir o no, lo que explica el mayor número de aciertos por parte de los participantes. La correferencia no suele producirse con pronombres en posición de objeto directo mientras que en el SP, en que son libres, se encuentra tanto la correferencia como la ausencia de correferencia.
- Los reflexivos, por su parte, fueron resueltos por los niños sin problemas cuando se encontraban en el ámbito de la oración. En el SP, en cambio, a pesar de que el ligamiento es similar al que se produce en la oración, los niños cometen más errores. Los niños dan menos referencia disjunta o independiente a los reflexivos en la oración que en el SP. Se observa una tendencia a tratar los reflexivos en el SP como pronombres, especialmente en las primeras etapas de desarrollo.

Es decir, la tendencia a interpretar los pronombres reflexivos y no reflexivos como correferentes o no depende del dominio en que se encuentran.

Del conjunto de sus investigaciones, Padilla (1990) concluye que la definición de los dominios de ligamiento en un primer momento de la adquisición depende de la estructura de constituyentes y que la oración y el SP se definen inicialmente como dominios de ligado por defecto. Además, la identidad de dominios de ligamiento para pronombres y reflexivos

es el caso no marcado y la obediencia al principio A depende de la presencia de un antecedente en el dominio inicialmente definido. En el caso de las estructuras complejas, se da una expansión de la categoría de ligamiento para el sujeto de subordinadas en subjuntivo entre los 5 y los 7 años, probablemente después de que se aprenden las propiedades léxicas de los verbos de la cláusula principal.

Santiuste (1997) realiza una investigación adaptando los trabajos de Jakubowicz (1984 y 1991) con un grupo de niños de entre 3 y 7 años. Elabora una prueba de emparejamiento frase-dibujo (eligiendo este último entre tres) utilizando oraciones subordinadas del tipo de (95).

(95) El osito dice que el monito se peina.

(Santiuste 1997: 450)

Además, se hacen preguntas destinadas a obtener datos de producción.

Los niños que participaron muestran mayores dificultades para la producción correcta de oraciones con pronombres que con anáforas. Los datos de comprensión son menos nítidos, pero también apuntan, sobre todo en los niños menores (3 a 3; 6 años), a un dominio mayor de las anáforas reflexivas.

Estos datos resultan sorprendentes si se comparan con la idea que parece predominar en la bibliografía: que el efecto de retraso del principio B estaría ausente en las lenguas romance, como el español (Solan 1987; Padilla 1990), el italiano (McKee 1988, 1992) y el francés (Hamann et al. 1997). Al parecer, también ocurre lo mismo en griego (Varlokosta 2000). A este descubrimiento, que de nuevo cuestiona la universalidad de funcionamiento de los principios de ligamiento, se han dado diferentes respuestas.

McDaniel et al. (1990) explican que la razón de que no aparezca este efecto en las lenguas que tienen clíticos es que en estas no se da el fenómeno de correferencialidad sin coindización, es decir, no existen los usos llamados logofóricos, descritos en el capítulo anterior.

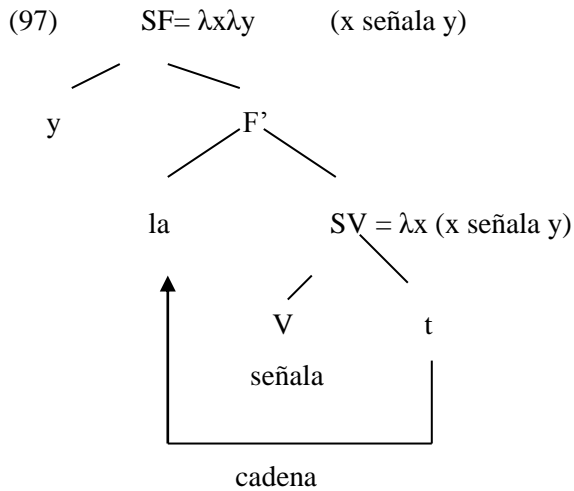
McKee (1992) realizó el mismo estudio con niños ingleses e italianos de la misma edad y encontró una total disparidad entre ellos: mientras los primeros cometieron numerosos errores al aceptar que los pronombres no reflexivos se ligaran localmente en ejemplos como (96), los italianos rindieron al nivel adulto en un 80%.

(96) *Smurfette washed her.*
(Pitufina la lavó)

Tamburelli (2005), siguiendo a McKee (1992), considera que la clave está, no en la presencia o ausencia de clíticos especiales en estas lenguas, sino en el tipo de construcciones en que estos aparecen, a saber: en relación anafórica con una posición- θ , pero sin ocuparla. De hecho, cita el caso del serbocroata en el que los pronombres, aun los que no son clíticos, deben aparecer en esta estructura. En serbocroata no existe efecto de retraso del principio B.

Posteriormente, la afirmación de la ausencia total de este efecto en las lenguas romance será matizada por Baauw, Escobar y Philip (1997), quienes encuentran un tipo de construcción en que sí producen errores los niños hablantes de español: las de ECM³³, como en ‘La niña la ve bailar’, en que se da un 36% de errores en los niños encuestados, es decir, de casos en que admiten la lectura reflexiva del clítico. Los autores explican este hecho basándose en los rasgos particulares de los pronombres en las lenguas y las consecuencias que tienen para la formación de cadenas. Baauw y Delfitto (1999) llaman a la ausencia del efecto de retraso del principio B, el Efecto de Exención de los Clíticos (en inglés, *CEE, Clitic Exemption Effect*). En su opinión, la razón por la cual no aparece el efecto de retraso del principio B en español es que esta lengua, y otras en las que ocurre lo mismo, tiene clíticos especiales que, en su propuesta, se mueven a la categoría funcional SF, creando una cadena. Reproducimos la estructura que proponen en (97), donde ‘t’ es una variable ligada por un operador- λ .

³³ ECM: *Exceptional Case Marking* o ‘marcado excepcional de caso’ designa las construcciones en las que el verbo subordinado está en infinitivo y el sujeto de este verbo está marcado con caso acusativo por el verbo principal.



(Baauw y Delfitto 1999: 30)

En esta estructura, el clítico no puede ser correferente con un argumento externo debido a la condición B de Reinhart y Reuland (1993). Es decir, los clíticos del español se comportan como las construcciones de variable ligada del inglés y, como ellas, no dan problemas a los niños que adquieren su lengua materna. Los clíticos nunca pueden ser interpretados como variables libres y por ello no hay dudas en el proceso de adquisición, como ocurre en las lenguas en las que los pronombres sí pueden interpretarse como variables libres a través de la correferencia y no del ligamiento. Es decir: a ellos no se aplica la regla I, que veíamos en (28) y reproducimos aquí:

(28) Regla I (Intrasentential coreference)

Un SN *a* no puede ser correferente de un SN *b* si al reemplazar *a* con *c*, siendo *c* una variable ligada-A por *b*, lleva a una interpretación no distinguible.

(Grodzinsky y Reinhart 1993:88)³⁴

El hecho de que los clíticos no puedan establecer relaciones de correferencia se debe, en su opinión, a su falta de especificación para el rasgo [humano]. Son [+/- humano] mientras que los pronombres tónicos son [+humano]. Es el ligamiento el que les proporciona la especificación para el rasgo [humano]. Esta sería también la razón de que los clíticos no puedan usarse deícticamente.

³⁴ Regla I de correferencia dentro de la oración, la traducción es mía.

2.4. RESUMEN

En este segundo capítulo, hemos completado la visión del anterior con los datos del español, y podemos por tanto extraer las conclusiones pertinentes sobre el marco teórico en el que nos basamos.

En primer lugar, en cuanto a las unidades que vamos a estudiar en este trabajo, encontramos el clítico reflexivo, anáfora simple: el pronombre 'se'. Su análisis es complicado debido a la cantidad de estructuras en las que aparece. Muchos autores consideran necesario un análisis unificado de este pronombre. De hecho, los datos de adquisición (tanto de L1 como de L2³⁵) nos indican que es el que se adquiere primero, aunque en un primer momento se sobregeneralice su uso, probablemente porque es el menos especificado en cuanto a rasgos. No tiene rasgo propio de género ni de número, tampoco de caso. En cuanto al rasgo de persona, tendría un rasgo 0. El análisis al que deben ir llegando los aprendices es aquel en el que el reflexivo no puede referir por sí mismo y debe interpretarse a través del ligamiento. Es el caso más sencillo de todos, puesto que solo puede estar ligado y además solo por un sujeto. Su referencia se resuelve de la manera más económica puesto que estos reflexivos se unen a verbos que son inherentemente reflexivos, es decir, que han sufrido una operación léxica de reflexivización. Esperamos por tanto que esta unidad sea la más sencilla de resolver por parte de los participantes de nuestra muestra.

Por otra parte, vemos que los clíticos de acusativo que hemos seleccionado tienen rasgos de género (por las características del dialecto que estamos investigando consideramos que 'le' y 'lo' son masculinos y 'la' femenino) y número (solo empleamos el singular), pero tienen un rasgo 0 de persona que remite a quien no es ni hablante ni oyente. En las lenguas que no tienen clíticos, el pronombre equivalente puede usarse de manera logofórica. Por este motivo, en ocasiones los niños tienen dificultades para restringir las posibilidades de este uso, sea por limitaciones del desarrollo pragmático o de procesamiento. En el caso de las lenguas romance, este fenómeno no ocurre debido a que los pronombres son clíticos especiales, se parecen estructuralmente al D pero no proyectan un SN como complemento. Los pronombres clíticos de objeto deben estar libres en su

³⁵ Los trabajos de adquisición de L2 que se centran en este tema concreto son pocos y apenas me he referido a ellos ya que quedan fuera de los objetivos de este trabajo, al estudiar normalmente adultos sin dificultades.

categoría rectora y encuentran el elemento correferente fuera de ella. La ayuda de género puede funcionar en pronombres, no en reflexivos. En el proceso de adquisición normal parece que se adquiere pronto, después del reflexivo, que el primero es ‘lo’ y que al principio aparece junto al SN al que se refiere, es decir, se duplica siempre. Los clíticos pueden referirse a cualquier SN que esté fuera de su dominio, por lo que en su interpretación puede darse cierta ambigüedad. Desde el punto de vista de la jerarquía de coste de procesamiento que estamos proponiendo, en la línea de Reuland (2001), esta unidad funciona como variable ligada (siguiendo el análisis de Baauw y Delfitto 1999), por lo que ocuparía un segundo lugar en cuanto a coste de procesamiento y dado que en su funcionamiento se requiere la formación de una cadena, este sería el caso más genuinamente sintáctico.

Por último, hemos considerado el reflexivo complejo, ‘a sí mismo/a’. Este elemento se forma por la unión de un pronombre tónico reflexivo ‘sí’ y un elemento nominal enfático que actúa en algunos casos como marcador de foco. De hecho, en inglés, se ha propuesto que los niños interpretan estas anáforas de forma léxica (como *his self*) y no gramatical, como una unidad. En este trabajo lo consideramos una anáfora-SELF, que legitima a través del ligamiento la lectura reflexiva de verbos que no lo son de forma inherente. Este ligamiento da lugar a dos elementos semánticos que pueden ser correferentes o distinguibles entre sí. Para llegar a la interpretación correcta se emplean criterios discursivo-pragmáticos. Además, en español solo existen logóforas de foco con anáforas-SELF. Esta es, por lo tanto, dentro de nuestro estudio, la unidad más compleja y en cuya resolución intervienen más módulos lingüísticos.

Estas tres unidades pueden agruparse de dos formas: según el criterio de independencia referencial, que separa por una parte a ‘se’ y ‘sí mismo’ frente a ‘le’, ‘la’, ‘lo’; o según el criterio de reflexividad, que separa a la anáfora-SELF de los otros dos elementos.

Para la adquisición de estas unidades es necesario un cierto desarrollo de la pragmática, que es, en conjunto, el nivel del lenguaje que más tarde se domina. En concreto, se habla a menudo del principio griceano de la cooperación (Grice 1989): todos los datos sugieren que el ligamiento sintáctico es preferible al de interfaz y este al discursivo y por ello se supone que el hablante, que es cooperativo, sigue también esta secuencia a la hora de utilizar los diversos medios con los que cuenta para asegurar la interpretabilidad de su discurso.

Además de los factores lingüísticos, vemos que en el estudio de la adquisición de la anáfora y la correferencia se han considerado cuestiones de capacidad de procesamiento y memoria, como las habilidades externas al lenguaje más determinantes. También hemos visto que, en algunas ocasiones, las estructuras se adquieren siguiendo un ‘desarrollo en U’³⁶: inicialmente se emiten construcciones lingüísticas correctas, probablemente sin analizar, por imitación del modelo adulto; en un segundo momento se analizan y se producen con errores de sobregeneralización o sobrerregularización cuando los niños comienzan a aplicar las reglas y por último se eliminan esos errores al adquirir la forma correcta, a medida que los niños aprenden las irregularidades.

³⁶ Los procesos de desarrollo en U (*U-shaped development*) comienzan a estudiarse a partir de Strauss (1982) y se extienden a diversos ámbitos de la cognición, no solo al lenguaje. Para una revisión del tema, véase Siegler (2004), que además explica el resurgimiento actual del interés por este tipo de procesos.

3. LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL: DEFINICIONES Y TERMINOLOGÍA. CARACTERÍSTICAS GENERALES Y CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS.

En este capítulo hacemos una introducción general al tema de la discapacidad intelectual, con especial atención a los aspectos que serán relevantes más adelante. Así, en la primera sección se intenta acotar lo más posible qué se entiende por inteligencia, ya que su definición es el primer paso para su medida, y entre la medida de la inteligencia y la discapacidad intelectual existe una estrecha relación bidireccional. En el punto 2 comenzamos por revisar brevemente la terminología al uso y nos preguntamos con arreglo a qué criterios puede medirse la inteligencia y por tanto definirse la discapacidad y cuáles son las clasificaciones que se manejan. A continuación expondremos algunas de las características que lleva consigo el déficit cognitivo y las consecuencias que puede tener. Dedicamos un epígrafe especial al papel de la memoria; dada la importancia que tiene en general para el desarrollo del lenguaje. Veremos cómo trata la bibliografía el tema del lenguaje en esta población y comentaremos diferentes perspectivas a la hora de presentar los datos existentes, fijándonos especialmente en el español. Añadimos un epígrafe dedicado específicamente al síndrome de Down, ya que en la muestra de participantes contamos con un grupo diferenciado de personas con este síndrome. Por último repasamos brevemente los conceptos fundamentales que vamos a manejar sobre el papel de la memoria en el desarrollo y trastornos del lenguaje, ya que será de gran importancia para nuestros resultados posteriores.

3.1. EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA.

El concepto de discapacidad intelectual es lógicamente inseparable del de inteligencia, que a su vez va unido estrechamente a su medición, como vamos a ver.

Son muchas las formas de definir la inteligencia que podemos encontrar, dependientes de diferentes perspectivas sobre la mente y la cognición humana en general. A pesar de ello, Burgaleta (1986) destaca algunos aspectos en los que casi todos los especialistas coinciden. Son los siguientes:

- a. La validez predictiva de los tests psicométricos con respecto al futuro rendimiento del individuo en sus estudios y en su vida laboral. A pesar de ello, a menudo se señala la necesidad de mejorar y ampliar estas pruebas, así como completarlas con otros tipos de información.
- b. La existencia de unos correlatos fisiológicos de la actividad intelectual, como los potenciales cerebrales, por ejemplo, sin que sean aquellos causa de estos ni prueba de un origen genético de las diferencias de inteligencia.
- c. La visión de la inteligencia en relación con el contexto, en función de las demandas, las ayudas, la situación en que se encuentra la persona.
- d. La influencia de aspectos de motivación y emoción en la inteligencia.
- e. La importancia de los aspectos reflexivos (metacomponentes) de la inteligencia, es decir, el grado de conciencia que se tiene de lo que se sabe, se conoce o se sabe hacer.
- f. El enfoque diferencial de la inteligencia: la necesidad de conocer y considerar la variabilidad interpersonal.

Según Sternberg (1986) la inteligencia puede estudiarse poniendo el foco en su naturaleza o en su localización. En cuanto a la primera, señala que siempre ha existido alguna forma de clasificar a las personas, objetivo que comienza a sistematizarse a partir de la aparición del enfoque psicométrico. Dicho enfoque persigue definir de forma técnica la inteligencia y culmina con la aparición del concepto de Cociente Intelectual o CI, como veremos.

Un paso más lo constituye la pluralización y jerarquización de los componentes de la inteligencia que pueden medirse de manera separada. Surge entonces una pregunta fundamental: ¿la inteligencia es un ‘factor G’ o general, como defienden autores como Spearman (1904) y Terman (1916), o bien está compuesta, como prefieren Thurstone (1938) o Guilford (1967)? Si aceptamos que existen varios componentes debemos saber cómo se articulan entre sí. Según Cattell (1963) o Vernon (1960) existe una relación jerárquica entre los diversos factores, mientras Thurstone (1916) afirma que todos son equivalentes.

En este proceso de consideración de la naturaleza de la inteligencia existe un último momento de contextualización, en el que se concibe como el resultado de la interacción de las potencialidades del individuo con las oportunidades y limitaciones del ambiente en que se encuentra. Sternberg (1986) afirma que la inteligencia es la capacidad para reaccionar a lo que nos rodea.

Para tener una visión general de la inteligencia, es necesario completar el panorama con las distintas formas de concebirla en función de su localización. Sternberg (1990) propone tres localizaciones de la inteligencia, a saber: en el individuo, en el medio ambiente y en la interacción entre ambos. Dentro de las dos primeras establece una serie de niveles. Así, en el individuo, hay que distinguir en primer lugar el nivel biológico u orgánico, tanto en lo que se refiere a la ontogenia (desarrollo del cerebro según sus bases genéticas), como a la filogenia (evolución del cerebro a lo largo de la historia de la especie), distinguiendo además dentro de este nivel dos puntos de vista: el de los procesos y el de las estructuras. En un segundo nivel –molar³⁷– se sitúa el funcionamiento mental, en cuanto a cognición y a motivación. A la cognición debe añadirse un elemento fundamental, la metacognición, que regula el conocimiento y control de la primera. Ambas clases de cognición pueden dividirse en dos aspectos que interactúan entre sí: los conocimientos y los procesos. En cuanto a la motivación, se debe considerar el grado o nivel y la dirección o aquello a lo que se orienta. Hay un tercer nivel que se analiza dentro de la dimensión

³⁷ El término *molar* en psicología se opone a *molecular* para diferenciar dos niveles de análisis: el primero se dirige a los comportamientos en su globalidad, mientras que el segundo pretende descomponerlos en elementos mínimos (Doron y Parot, 1998).

individual de la inteligencia: el de la conducta que se refiere a lo académico, lo social y lo práctico, así como a las respectivas interacciones entre ellos.

Cuando se localiza la inteligencia en el medio ambiente, se consideran los aspectos sociales y culturales que establecen unos determinados valores y demandas particulares.

Por último, la tercera localización es crucial, puesto que considera la interacción entre el individuo y su medio ambiente, teniendo en cuenta cada nivel y subnivel de uno en relación con los del otro.

Además, Sternberg (1986) recopila una serie de ensayos sobre la inteligencia escritos por algunos de los autores más importantes del ámbito. Dentro de las concepciones que presentan estos autores, destaca cómo la mayoría tiende a integrar perspectivas, pero entre ellas suele predominar alguna. En este sentido podemos distinguir los que, en su análisis de la inteligencia, hablan sobre todo de conducta, consecución de objetivos o adaptatividad al entorno (Anastasi, Berry, Carroll, Scarr) mientras otros se centran en los procesos cognitivos, mentales, que constituirían la base de la inteligencia (Baltes, Butterfield, Das, Detterman y Estes). Una postura mixta en ese sentido sería la del propio Sternberg, como hemos visto más arriba, pues concibe la inteligencia como autogobierno mental, tanto para nuestras necesidades internas como en relación con el exterior. Goodnow señala que la inteligencia debe concebirse en función de las atribuciones que de sí mismos y de los demás hacen las personas. Algunos autores se esfuerzan por describir la inteligencia en sus componentes, como Glaser, que diferencia lo intelectual cognitivo de la inteligencia emocional, Snow, que la divide para su definición en seis aspectos, o Gardner, que propone hablar de siete inteligencias diferentes. Otra forma de considerar las dimensiones de la inteligencia es dividirla en niveles de ejecución, como propone Hunt. En esa línea se encuentra Horn, que insiste en que un concepto unitario de inteligencia es ilusorio, mientras que Jensen defiende la búsqueda de un factor general con gran capacidad predictiva, pues estaría presente en todas las medidas de la inteligencia. Hay autores, por último, que se centran en las bases biológicas de la inteligencia, como Eysenck³⁸.

³⁸ Todos las referencias correspondientes a los autores mencionados en este párrafo se encuentran en Sternberg y Detterman (1986), citamos a través de ellos.

Como conclusión, podemos señalar cuatro dimensiones constitutivas del concepto de inteligencia (Martínez, 1999):

- Capacidad o competencia (fruto de la herencia y del medio en diferentes proporciones según autores).
- Procedimiento o estrategia (procesamiento de la información).
- Contenido o conocimiento (metacognición).
- Adaptación al medio.

Como veremos en el siguiente apartado, y ya indicamos anteriormente, las concepciones modernas de inteligencia, y de la medida de la inteligencia, dan mucha importancia a la última de estas dimensiones.

3.2. LA MEDIDA DE LA INTELIGENCIA: LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

El concepto de déficit cognitivo va estrechamente unido al de inteligencia, todas las concepciones vistas en el apartado precedente llevan consigo una manera de clasificar a las personas. En esta clasificación, por mucho que se quiera ver como un continuo, existe una línea más o menos sutil que separa lo que siempre, desde antes de que existiera definición de inteligencia, se ha considerado ‘normal’, de lo que no se considera ‘normal’. Es este un tema delicado que puede llegar a comprometer la dignidad de la persona, de ahí que una de sus consecuencias sea la complicada cuestión terminológica. No en vano frecuentemente se señala en este y otros ámbitos de la discapacidad el constante cambio de términos para referirse a las personas y las discapacidades que padecen, como consecuencia de procesos sucesivos de estigmatización en el habla cotidiana. Así, se ha buscado una actitud respetuosa y lo más objetiva posible para el acercamiento de profesionales y estudiosos, desde la primera clasificación basada en el test Stanford-Binet y publicada en la primera edición del manual de la (entonces) Asociación Americana sobre Deficiencia Mental, que distinguía a los ‘morones’, ‘imbéciles’ e ‘idiotas’, pasando por el término recomendado por la OMS en 1954, ‘subnormales’, hasta el actual ‘individuo con discapacidad intelectual’ de

la Asociación americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo³⁹. Encontramos muchos otros: ‘deficiente mental’ en Gallardo y Gallego (2000), en Aguado y Narbona (2001) y en Castanedo (2002); ‘persona con deficiencias mentales’ en Gafo (1992); ‘persona con necesidades educativas especiales’ en del Río (1997) o con ‘retraso en el desarrollo’ en Giné et al. (1984) son algunos ejemplos. Además, estas expresiones se corresponden en muchos casos con una forma particular de entender la discapacidad intelectual, perspectiva o ámbito de aplicación. En este trabajo hemos optado por los términos que más recientemente se consideran adecuados: los sustantivos ‘discapacidad’ o ‘déficit’ acompañados de los adjetivos ‘cognitivo’, ‘psíquico’ o ‘intelectual’. El término ‘discapacidad intelectual’ es el que más habitualmente se aplica actualmente: tanto la Confederación Española de Organizaciones FEAPS como la OMS⁴⁰ lo han adoptado y la Asociación Americana sobre Retraso Mental ha cambiado su nombre como hemos explicado más arriba y ha publicado un último manual con este nuevo nombre en 2010: *Intellectual Disability: Definition, Classification and Systems of Supports User’s Guide*⁴¹. Además, se evita utilizar el adjetivo directamente sobre la persona como se hacía antes (‘retrasado’, ‘discapacitado’) y se prefiere utilizar ‘persona con discapacidad/retraso...’, queriendo con ello señalar que esto solo afecta a una parte de la persona y no la define globalmente.

La medida de la capacidad cognitiva no es sencilla, pues se trata de evaluar mediante lo observable procesos internos que no vemos y que, por tanto, no podemos conocer con absoluta precisión. La historia de la psicometría es la historia de la evolución de esa medida a través de los test de inteligencia estandarizados que arrojan puntuaciones parciales y globales en las áreas que se suponen claves en la inteligencia, en función de la comparación del individuo evaluado con la norma de su grupo de edad en su entorno socio-cultural. Por otra parte, como ya hemos visto, muchos autores insisten en que no debemos olvidar que el fin último de la inteligencia es su puesta en práctica en la vida. De ahí que se considere

³⁹Aunque en su página web todavía figuran las siglas de su nombre anterior (Asociación americana de retraso mental): <http://www.aamr.org/> actualmente ha cambiado su nombre por el de *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* y sus siglas son AAIDD.

⁴⁰ Si bien también utiliza el término ‘Deficiencia intelectual’ (OMS, 2010), como veremos.

⁴¹ Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. Guía para usuarios. (la traducción es nuestra)

cada vez más importante el criterio adaptativo u operativo, es decir, cuánto y cómo le sirve al individuo su inteligencia en el medio concreto en que debe desarrollarla. Hay casos documentados de disociaciones en este sentido, es decir, de participantes cuyas puntuaciones en los tests de inteligencia están en la media o incluso por encima y, sin embargo, difícilmente son capaces de vivir y realizarse plenamente en el mundo (algunos autistas de alto rendimiento, los llamados *idiot savants* o ‘sabios idiotas’, etc.), y al revés, Castanedo afirma que “en sociedades menos complejas, menos centradas en lo intelectual, los deficientes mentales no tendrían tantos problemas para obtener y retener las ambiciones realizables. Algunos serían capaces de ser superiores gracias a poseer elementos o destrezas diferentes a aquellas que miden las pruebas de inteligencia” (2002:35). Un claro ejemplo de la importancia que está cobrando este último aspecto lo encontramos en la legislación española, con la nueva Ley de Dependencia⁴², cuyo nombre es ya de por sí revelador del criterio que deben primar los diversos servicios sociales públicos a la hora de determinar las ayudas necesarias para las personas con discapacidad de cualquier tipo: su grado de **dependencia** de otras, si bien es cierto que esta ley se creó para atender, no solo a personas con discapacidad intelectual, sino a un grupo mucho más amplio, como pueden ser las personas de la tercera edad. En conclusión, la definición de las personas con déficit cognitivo debe aunar ambos criterios para resultar lo más fidedigna y eficaz posible. De hecho, afirman Rondal et al. que “debe existir a la vez un déficit en el funcionamiento intelectual y en el comportamiento adaptativo para que se pueda hablar de deficiencia mental” (1988:437).

3.2.1. Criterio psicométrico

Si atendemos a la medida estandarizada y objetiva de funcionamiento de la persona con discapacidad psíquica hablaremos de un criterio psicométrico. Como a menudo se apunta, la afirmación de que esta medida es objetiva debe tomarse con cautela. Lo es en cuanto que las pruebas se administran de modo prácticamente idéntico a todas las personas y los resultados son comparables con una muestra representativa a la que también se han

⁴² Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia.

administrado del mismo modo, y no lo es en cuanto que lo que se mide realmente no es el funcionamiento intelectual puro, pues esto es imposible hoy por hoy, sino una muestra del comportamiento que supuestamente es indicador de dicho funcionamiento. Además, en la administración de las pruebas de inteligencia puede influir una serie de factores como por ejemplo la ansiedad o motivación de la persona examinada o la capacidad del examinador para mostrarse neutro y a la vez crear un clima adecuado para que el examinado pueda alcanzar su máximo rendimiento.

La introducción y estandarización de las pruebas de inteligencia fue llevada a cabo por primera vez por Binet y Simon (1905) y adaptada en EEUU por Terman y Merrill (1937). El resultado de estas pruebas indica la diferencia entre la edad cronológica (EC) que tiene un individuo y la edad del grupo normal o de referencia a la que más se parece por su rendimiento en las pruebas (Edad Mental, EM). Esta diferencia se expresa en un cociente llamado Cociente Intelectual o CI. Así, por ejemplo, un joven de 14 años cuyo CI sea 50, rendirá de forma parecida a como lo haría un niño típico de 7 años. La mayor parte de las pruebas estandarizadas de CI aportan un índice o cociente general y dos o más parciales, que se refieren a los aspectos verbal, manipulativo, mnésico, numérico, psicomotor, etc. Existen muchos casos en que se producen disociaciones a favor de alguno de estos factores y en contra de otros, por lo que el índice general puede resultar demasiado reduccionista.

En un principio se pensaba que el CI permanece constante a lo largo de toda la vida, por lo que se definió la discapacidad en función del número de años de retraso que presentara el individuo. Para Doll (1941), por ejemplo, la debilidad mental se define como el retraso intelectual de dos años en una edad menor de nueve y de tres por encima de nueve años. Posteriormente se comprobó que el CI varía en función de numerosos aspectos y que no es inalterable a lo largo de la vida. Pasó entonces a tomarse como criterio de medida el rendimiento inferior a una desviación estándar con respecto al grupo de edad. En las escalas de Weschler (WISC y WAIS) esto corresponde a 15 puntos de CI, es decir, que existe déficit cognitivo en aquel que obtiene en dichas pruebas una puntuación global de 85 o menor. Esto fue establecido en 1959 por la Asociación Americana de Deficiencia Mental (AAMD), en el marco de una definición compleja de la deficiencia mental. Dicha asociación fue fundada en 1876 y, como dijimos más arriba, actualmente conserva las siglas, pero se llama Asociación Americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo

(AAIDD). En las sucesivas ediciones del Manual de definición, clasificación y sistemas de apoyo de la discapacidad intelectual se modificó el límite a partir del cual hablamos de déficit cognitivo de 85 a 70 de CI. A partir de ahí y a medida que se desciende en la puntuación clasificaremos el grado de deficiencia en severa o profunda, moderada, media y ligera o límite, como veremos en el apartado dedicado a la clasificación.

Hay que señalar que la mayoría de los autores e instituciones que consideran el criterio psicométrico como una medida adecuada insisten en que nunca debe ser tomado como único criterio ni debe ser empleado como medio de diagnóstico o clasificación por personas no cualificadas para ello.

3.2.2. Criterio operativo

Si atendemos a la capacidad funcional de la persona, según una perspectiva ecológica, tendremos en cuenta el modo en que se desenvuelve en la vida cotidiana, su capacidad de gestión de determinados requisitos sociales, el nivel escolar que alcanza, su independencia y autonomía... etc. Hablamos entonces de un criterio operativo o adaptativo. Como se señala a menudo (Dellantonio 1991, entre otros), los trastornos de aprendizaje en general dependen mucho de factores sociales. Así, representan la expresión de características individuales pero sobre todo en cuanto éstas interactúan con las exigencias del medio en que viven.

La conducta adaptativa es el aspecto central de las definiciones actuales de deficiencia mental y de la planificación de su ayuda. Implica por lo tanto no solo su funcionamiento sino también su competencia para adaptarse al entorno. Es decir, que podemos valorar en función de las capacidades y demandas el grado de dificultad que una persona tendrá. No solo depende de la persona, de su predisposición biológica y su desarrollo real, sino también de las dificultades que tenga que superar y de los medios que desde fuera se le puedan aportar para ello.

3.2.3. Otros criterios

Otros puntos de vista que debemos tener en cuenta a la hora de evaluar y diagnosticar a una persona con discapacidad provienen de otras escuelas y de otras formas de concebir el desarrollo del individuo (Benedet 1991):

- En primer lugar, es importante tener en cuenta la aportación de la **Neuropsicología**, que debemos fundamentalmente a la escuela soviética. Luria (1973, entre otras), que estudió a individuos con lesiones cerebrales adquiridas, fue pionero en el estudio del cerebro de los pacientes con cualquier tipo de deficiencia, en particular del lenguaje. A través de las baterías de evaluación neuropsicológica y de la observación de los llamados signos neurológicos (Muñoz 1991) se deducen las posibles lesiones cerebrales y se puede prever tanto el pronóstico como las necesidades de rehabilitación.

Hoy disponemos además de diversas formas de imagen cerebral (tomografías, potenciales evocados, etc.) que nos permiten seguir avanzando en el conocimiento de las relaciones entre la anatomía y fisiología cerebral y la conducta, la cognición y, específicamente, el lenguaje.

Luria (1973) llamó la atención sobre la pobreza e inmovilidad de las conexiones cerebrales en los niños con discapacidad psíquica que da lugar a un lenguaje insuficientemente desarrollado, que, a su vez, es incapaz de formar nuevas conexiones eficaces.

- Existe también una perspectiva de estudio de tipo **psicodinámico**, que valora de manera primordial la afectividad como determinante del grado de desarrollo que puede alcanzar una persona con limitaciones intelectuales. Este modelo parte de las teorías psicoanalíticas elaboradas por Sigmund Freud (1933) y se basa en las llamadas ‘técnicas proyectivas’, que pretenden acceder al mundo mental inconsciente de la persona.

- Por último, la escuela norteamericana estudia el funcionamiento cognitivo en términos de **procesamiento de la información** y, en este sentido, podemos valorar la rapidez o lentitud de los procesos mentales, las modalidades de procesamiento que son superiores en un individuo o en otro (secuencial vs. simultáneo), etc.

3.2.4. Definiciones de discapacidad intelectual

Definir la discapacidad intelectual resulta complejo ya que son muchas las personas que se pueden agrupar bajo este nombre y muchos los factores implicados. En la tarea de buscar aquello que engloba a todas estas personas sin desatender su individualidad los autores se fijan más en una u otra característica de la inteligencia y de ahí que podamos encontrar al menos dos grandes grupos de definiciones según se atiende de manera predominante al funcionamiento mental-cognitivo o al desenvolvimiento social de la persona.

Por ello, no existe una sola definición satisfactoria y comúnmente aceptada de discapacidad intelectual. Esto se debe, como recuerda Castanedo (2002), a algunos factores apuntados más arriba: se trata de un concepto complejo y relativo y tampoco hay una forma única y perfecta para evaluar y diagnosticar el déficit cognitivo.

A medida que se ha ido avanzando en el conocimiento de la realidad de la discapacidad intelectual, las definiciones, unidas frecuentemente a los criterios diagnósticos, han ido aumentando en extensión y complejidad, comenzando por aquellas en que se define por criterios de rendimiento escolar.

“Los retrasados mentales son, en principio, aquellos cuyo solo nivel intelectual no les permite adquirir el nivel escolar de edad” (De Maistre 1970:13).

Posteriormente se ha llegado a las que se refieren a una amplia gama de conductas que afectan toda la vida de la persona, como

“Funcionamiento intelectual significativamente inferior desde los inicios del desarrollo y a lo largo de toda la vida del sujeto, comportando dificultades en las conductas adaptativas” (Aguado y Narbona 2001).

La Organización Mundial de la Salud publica su Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y otros Problemas de Salud, que fue iniciada por el Instituto Internacional de Estadística en 1893 y adoptada por la OMS en 1948, en su sexta edición. Actualmente disponemos de la 10ª edición, CIE 10, de 1992, si bien la OMS publica actualizaciones

periódicas. En su página web puede consultarse actualmente la versión 2010⁴³. En ella aparece la siguiente definición de “retraso mental”:

“El retraso mental es un trastorno definido por la presencia de un desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado principalmente por el deterioro de las funciones concretas de cada época del desarrollo y que contribuyen al nivel global de la inteligencia, tales como las funciones cognitivas, las del lenguaje, las motrices y la socialización. El retraso mental puede acompañarse de cualquier otro trastorno somático o mental.”

También la OMS, junto con el Banco Mundial, ha publicado en 2011 su primer Informe mundial sobre la discapacidad, en el cual encontramos la siguiente definición de ‘deficiencia intelectual’:

“Estado de desarrollo mental detenido o incompleto, lo cual implica que la persona puede tener dificultades para comprender, aprender y recordar cosas nuevas, y para aplicar ese aprendizaje a situaciones nuevas.”

La definición de la Asociación Americana de Psiquiatría en el DSM-IV (Manual diagnóstico y estadístico de las enfermedades mentales) es la siguiente:

“Trastorno que se caracteriza por una capacidad intelectual significativamente por debajo del promedio (CI aproximado de 70 o inferior) con una edad de inicio anterior a los 18 años y con déficit o insuficiencia en la actividad adaptativa.”

En 2013 se ha publicado el DSM-V, una nueva versión de la anterior para la que todavía no tenemos traducción oficial al español. En ella se utiliza un nuevo término, ‘trastornos del desarrollo intelectual’, pero no se abandona el anterior (‘discapacidad intelectual’). En cuanto a la definición y criterios, no encontramos diferencias sustanciales con respecto al DSM-IV.

⁴³ La dirección de este manual es: <http://www.who.int/classifications/icd/en/index.html>

Lo más habitual es adoptar las disposiciones de la AAMR tanto para su definición como para su diagnóstico y clasificación. En la última edición de 2002 encontramos la siguiente definición de discapacidad intelectual:

“Retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años.”

A esta se añaden cinco premisas:

1. Siempre debe considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
2. Una evaluación válida debe tener en cuenta la individualidad.
3. En las personas las limitaciones coexisten con las capacidades.
4. Uno de los objetivos más importantes de la evaluación es conocer los apoyos necesarios para esa persona.
5. Si se proporcionan tales apoyos, el funcionamiento de la persona mejorará.

Vemos por tanto cómo en esta última definición de la AAMR se tienen en cuenta las múltiples dimensiones de la vida del individuo a la hora de considerarlo: la intelectual, pero también la conducta adaptativa, la participación en sociedad, la salud y el contexto.

3.2. 5. Clasificación

Si la definición de discapacidad intelectual no debe ser estática y sí multidimensional, a la hora de hacer una clasificación debemos mantener esa idea. La asignación a una categoría no debe ser inamovible, no todas las personas incluidas en el mismo grupo son idénticas, puede haber diferentes categorías según los fines y por último, la categoría no determina de forma inflexible las expectativas que se tienen sobre la persona (González-Pérez 2003).

Para clasificar a las personas con discapacidad de cara a valorar las ayudas que necesitan, no debemos olvidar, además de los aspectos psicométricos y adaptativos, los otros criterios: los emocionales, los relacionados con la salud física y los que se refieren al entorno habitual del individuo.

Habitualmente, la medida de la inteligencia en función del CI se utiliza para clasificar a las personas con discapacidad intelectual por el tipo de limitaciones que suele acompañar a un determinado nivel intelectual. Esta es la clasificación adoptada por la OMS y también por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) en sus respectivos manuales de clasificación y diagnóstico, ya mencionados más arriba, como vemos a continuación, con relación a los estadios alcanzados según la teoría evolutiva de Piaget (1971, entre otros):

Tabla 3.1. Clasificación psicométrica y operacional de las personas con discapacidad, por grados.

<i>GRADOS</i>	<i>PSICOMÉTRICO</i>	<i>OPERACIONAL</i>
Ligero o leve	CI entre 69 y 50	No llega a operaciones formales (abstractas) pero sí a las concretas. Lenguaje bastante completo, morfosintaxis, lectoescritura y cálculo básico, sentido de la regla.
Moderado	CI entre 49 y 35	Tampoco asimila operaciones concretas, nivel preescolar, lenguaje apto para situaciones sociales comunes, trabajos manuales.
Severo o grave	CI entre 34 y 20	No llega a esquemas mentales preoperatorios, esquemas circulares, rutinarios, lenguaje con vocabulario y sintaxis elementales.
Profundo	CI menor de 20	No completa el periodo sensoriomotor, su máximo desarrollo no suele superar el equivalente a dos años, por carecer de prerequisites no llega a desarrollar lenguaje en muchos casos.

En cambio, la AAMR considera que este sistema fomenta algunos de los peligros aludidos más arriba, como el de la concepción estática de las personas, y se decanta por una clasificación basada en el tipo de apoyo que necesitan los individuos. Así, existirían cuatro grados de intensidad de los apoyos y por tanto cuatro grandes grupos de personas con discapacidad, tal como quedan resumidos en la tabla 3.2.:

Tabla 3.2. Caracterización de las personas con discapacidad intelectual según el tipo de apoyo necesario.

APOYOS	CARACTERÍSTICAS
Intermitente	Apoyo episódico, cuando es necesario, de corta duración, de diversa intensidad.
Limitado	Persistencia temporal por tiempo limitado, pero no intermitente
Extenso	Apoyos regulares en al menos algunos ambientes, sin limitación temporal.
Generalizado	Estabilidad y elevada intensidad, en distintos entornos, puede ser de por vida, más intrusivos.

3.3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

En primer lugar, hay que señalar que el déficit cognitivo es un rasgo básico y constante, es decir, incurable. La educación y la modificación del entorno pueden compensar en diversos grados este hecho, pero nunca anularlo y este es uno de los rasgos fundamentales e incluso, para algunos autores, constitutivo de la discapacidad psíquica (Doll 1941), y se viene señalando al menos desde las primeras concepciones de tipo orgánico, como la de Esquirol (1838) en el siglo XIX⁴⁴.

A lo largo del siglo XX da comienzo el estudio científico de la discapacidad intelectual que aporta algunas claves muy importantes para su comprensión: se diferencia de la enfermedad mental, se comienza a conocer la cantidad de causas posibles que pueden originar diferentes niveles de discapacidad y se busca una unificación de criterios diagnósticos y pronósticos: los logros potenciales de los individuos con discapacidad intelectual se revisan a medida que la asistencia y la educación mejoran.

En cuanto a las causas, han sido identificadas más de 250 que sin embargo no llegan a cubrir la mitad de los casos de discapacidad conocidos. Estas causas suelen clasificarse de dos formas, normalmente combinadas: bien por el momento en que ocurren (prenatales, perinatales o postnatales), bien por su origen (biomédicas, psicológicas o socio-ambientales).

⁴⁴ Para una reciente revisión de la contribución de Esquirol al estudio, clasificación y denominación de las diversas alteraciones mentales, véase Huertas (2008).

Como veremos más adelante para el caso concreto del lenguaje, los estudiosos de la discapacidad intelectual se dividen entre los que adoptan un enfoque evolutivo (Zigler 1966) y consideran que la persona con discapacidad es una persona en el extremo inferior de la distribución normal de la inteligencia, y los partidarios de un modelo diferencial (Ellis 1969), para quienes el sistema nervioso de todas las personas con discapacidad intelectual está dañado de alguna manera, sea cual sea la causa, y por ello tienen patrones característicos en cuanto a desarrollo y funcionamiento intelectual. Existen posturas intermedias o eclécticas entre las dos. Por ejemplo, Sternberg (1990) sostiene que a una determinada edad cronológica los individuos con discapacidad se diferencian de los que no lo son de forma cuantitativa y posiblemente también cualitativa.

Las personas con discapacidad no constituyen un grupo homogéneo, entre ellos la variabilidad es enorme, como puede serlo en la población general, pero existen unas características diferenciales que comparten y que no se encuentran en las personas que no tienen discapacidad. Desde luego, el lenguaje es una de ellas, posiblemente la más importante, pero de ella nos ocuparemos más adelante.

Cambrodí (1983) señala que existen tres rasgos observables en el comportamiento de las personas con discapacidad intelectual que manifiestan su maduración atípica:

- El desacoplamiento entre diversos sectores de su conducta.
- La desjerarquización funcional de la misma, que es su consecuencia.
- La desincronización evolutiva que configura su desarrollo.

Entre las características que definen la discapacidad intelectual en función de la conducta podemos destacar las siguientes (Warren y Yoder 1997; Gallardo y Gallego 2000) muchas de las cuales influyen decisivamente en el lenguaje:

- Falta de atención y dispersión: los problemas para centrar la atención están ampliamente documentados en esta población, algunos son de origen orgánico y otros se deben a las dificultades de comprensión que tienen.
- Estereotipias: muchos comportamientos motores incontrolados, como las estereotipias o las autoestimulaciones (en ocasiones llegando a la autoagresión) son frecuentes en estas personas.
- Comportamiento impulsivo y en general, déficit de los procesos de control asociados a las funciones del cerebro frontal, planificación y autorregulación. Aquí

debemos incluir los aspectos metacognitivos (conocimientos y estrategias) relacionados con el papel de agente de la persona en su aprendizaje.

- Dificultades perceptivas asociadas sobre todo a la visión y la audición, tanto de tipo periférico (alteraciones de los órganos respectivos) como central (procesos cognitivos de procesamiento de la información recibida).
- Problemas emocionales: estas personas son especialmente inestables y tienen dificultades muy importantes para controlar sus emociones, son lábiles y con escasa comprensión de sus propios afectos.
- Perseveraciones en general, que pueden afectar al lenguaje.
- Dificultades de generalización, abstracción y simbolización, que afectan de manera crucial a la transferencia y generalización de aprendizajes realizados en contextos escolares o terapéuticos a su vida diaria.
- Alteraciones del procesamiento de la información, tanto secuencial como simultáneo.
- Problemas de razonamiento lógico.

La discapacidad intelectual afecta a los varones más que a las mujeres en una proporción aproximada de 1,5 a 1. Para explicar este hecho se han aportado razones biológicas, como la mayor probabilidad de que en el varón se manifiesten características recesivas ligadas al cromosoma X o, como sostiene Dellantonio (1991), que la presencia del cromosoma masculino Y influye sobre la maduración del SNC, retrasándolo y haciendo así más largo y estructuralmente diferente respecto al femenino este período tan vulnerable del desarrollo. También existen explicaciones basadas en cuestiones socio-culturales, como que los varones encuentren mayores niveles de exigencia (González-Pérez 2003).

El Instituto Nacional de Estadística publicó la Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia realizada en 2008, según la cual en España existen 148.300 personas con discapacidad intelectual de más de 6 años, de las cuales el 59% son varones y el grupo más numeroso lo constituyen las personas con discapacidad moderada. En la tabla 3.3. vemos la distribución.

Tabla 3.3. Población con discapacidad según tipo de deficiencia y sexo (INE, 2008).

Tipo de discapacidad	Varones	Mujeres	Total
Retraso madurativo	7700	4400	12100
Deficiencia intelectual profunda y severa	24100	23000	47100
Deficiencia intelectual moderada	34300	18400	52700
Deficiencia intelectual ligera	15000	9800	24800
Inteligencia límite	6500	5100	11600
Total	87600	60700	148300

La prevalencia de la discapacidad intelectual en el mundo varía en función de los países y de los criterios que se adopten entre el 1 y el 3%, aproximadamente (Harris, 2006; Maulik et al., 2011). No disponemos de datos más concretos, ya que el Informe mundial sobre la discapacidad (OMS, 2011) trata la discapacidad de manera global, como término genérico que abarca cualquier limitación de la actividad. Sin embargo, se afirma en este informe que las personas que sufren problemas de salud mental o discapacidad intelectual son las que presentan mayores desventajas en general, en comparación con las que presentan deficiencias físicas o sensoriales. Entre estas desventajas documentadas, se destaca un mayor riesgo de sufrir abusos físicos y sexuales, un acceso limitado a la promoción de la salud y un mayor riesgo de aislamiento y exclusión social y laboral.

3.4. LA MEMORIA EN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

En Psicología comienzan a aparecer modelos de memoria en los años 60 y 70 del siglo XX. Se adoptó entonces una división de la memoria en componentes, a corto y a largo plazo que, a pesar de algunos problemas teóricos como la naturaleza del almacén a corto plazo y la relación entre los dos almacenes, resultó de gran utilidad y se ha mantenido hasta hoy (Hulme y MacKenzie 1994).

El almacén de memoria a corto plazo, diseñado por Atkinson y Shiffrin (1968), guarda la información en forma verbal y la mantiene gracias al proceso de evocación, que requiere a su vez la repetición subvocal. Una persona abarca y recuerda solo una limitada cantidad de información en un tiempo determinado, lo que contrasta con las características del almacén a largo plazo, permanente e ilimitado. La amplitud de memoria es la forma más habitual de medir la memoria a corto plazo: el número de palabras que una persona es capaz de recordar inmediatamente después de escucharlas y en el mismo orden en que se produjeron. La amplitud de memoria aumenta con la edad y es una prueba que hoy día se encuentra en la mayoría de los tests de inteligencia más utilizados. Desde 1976 se sabe que la amplitud de memoria correlaciona con los subtests de las baterías de inteligencia, en particular con las de lenguaje.

Baddeley y Hitch (1974) propusieron una nueva explicación de la memoria a corto plazo y en ella aparece el término memoria de trabajo, de tipo más funcional que los estructurales memoria a largo plazo y memoria a corto plazo. La memoria de trabajo es el sistema o conjunto de sistemas encargados de almacenar la información durante las tareas cognitivas. Por lo tanto, aunque la memoria a corto plazo funciona en algunas ocasiones como memoria de trabajo, ambos conceptos deben permanecer separados.

Según el modelo de Baddeley (1986) la memoria de trabajo es un sistema compuesto cuyo *ejecutivo central* controla dos subsistemas auxiliares: el bucle fonológico y los apuntes de imágenes visoespaciales. Dicho ejecutivo central se ocupa de controlar la manipulación y el flujo de información dentro de su limitada capacidad mientras una pequeña cantidad de esa información puede quedar retenida en el bucle articulatorio mediante la evocación, liberando así al ejecutivo para sus tareas.

En cuanto a la capacidad del bucle articulatorio, se comprobó que debía medirse en tiempo y no en unidades (palabras), ya que dependía de si estas eran largas o cortas o, más precisamente, del tiempo que se tardase en articularlas.

En general se dice que las personas con dificultades de aprendizaje tienen problemas con la memoria a corto plazo más que a largo plazo, que tienen una “base de datos” a largo plazo limitada porque su adquisición de información se produce a un nivel inferior al normal. Se ha sugerido que los problemas de la memoria a corto plazo, sobre todo en los

individuos con síndrome de Down, están más relacionados con los problemas de evocación que con los de almacenamiento. Hay pruebas de que la amplitud de memoria, más que otras medidas incluidas en un test estándar de CI, presenta mayor deterioro en las personas con discapacidad intelectual. Al contrario que los niños de desarrollo típico, en las personas con dificultades intelectuales la amplitud de memoria numérica no aumenta de modo fiable en función de la edad mental (Hulme y MacKenzie 1994).

Para comprender el crecimiento de la amplitud de la memoria a corto plazo se acepta mayoritariamente que la tasa de habla indica la velocidad a la cual se puede evocar en el seno de un bucle articulatorio. Este alberga información en una forma articulatoria y está sometido a la pérdida pasiva de información producida por el deterioro. Esta pérdida de información puede ser contrarrestada por la evocación, y la tasa a la cual esto se puede hacer depende de la tasa a la que se articulan los ítems. De hecho, las personas con altas tasas de articulación suelen tener alta amplitud de memoria, y al revés. Hay que decir, en relación con lo comentado antes de la dificultad de las personas con síndrome de Down para evocar y recuperar información, que una de las características comunes en este síndrome es la falta de fluidez y lentitud articulatoria.

En resumen, habría un almacén para albergar información en un código articulatorio. Pero además se ha demostrado que existe cierta influencia de la memoria a largo plazo en la amplitud de la memoria a corto plazo (en particular, la memoria para la forma fonológica de las palabras) y que haría una contribución residual a la amplitud de memoria cuando esta no funciona o es bloqueada (Hulme y MacKenzie 1994).

En cuanto al desarrollo de la memoria de trabajo, los experimentos realizados apuntan a que no es la capacidad del almacén lo que aumenta con la edad, sino la eficacia del procesamiento. Los niños utilizan estrategias de memoria de modo más eficaz cuando se van haciendo mayores (Flavell 1970), fundamentalmente dos: la evocación y la organización. Sin embargo, aunque tienen su función, se ha demostrado posteriormente que no son determinantes a la hora de explicar las diferencias entre los niños y los adultos. La explicación más satisfactoria parece ser, de nuevo, la del bucle articulatorio: lo que más se incrementa es la velocidad de articulación, dando a su vez un incremento en la memoria (Hulme y MacKenzie 1994).

Las personas con discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje graves suelen tener problemas de memoria a corto plazo bastante acusados, aunque hay excepciones. Los estudios realizados al respecto concluyen que tienen dificultades específicas con el proceso de evocación, por lo que no consiguen emplear eficazmente el bucle articulatorio, a pesar de que su tasa de habla evolucione⁴⁵.

3.5. EL LENGUAJE DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

Habitualmente se señala que el lenguaje es un área particularmente frágil en las personas con discapacidad intelectual y que suele ser el primer motivo de alarma y de consulta por parte de los padres, en especial cuando se trata de niños cuya discapacidad es menos grave. La prevalencia de trastornos del lenguaje en casos de discapacidad intelectual es muy alta; de hecho, es difícil encontrar algún caso en que el lenguaje no esté afectado en absoluto (Fowler 1998), y para muchos es la característica individual más importante que diferencia a una persona con discapacidad de una que no tiene discapacidad (González-Pérez 2003).

A partir de esta constatación que parece indiscutible, se observa cierta controversia en la bibliografía, como veremos, en cuanto a algunas cuestiones fundamentales cuya respuesta va más allá del ámbito de la discapacidad:

- En primer lugar, la relación del lenguaje con la inteligencia. Para algunos, el lenguaje está tan relacionado con la inteligencia que definen y caracterizan la discapacidad intelectual en función del lenguaje mientras que otros insisten en las diferencias entre cognición y lenguaje. Unido a ello, el modo como los factores genéticos, neurológicos, sociales y ambientales interactúan en el desarrollo del lenguaje.

- En segundo lugar, sobre la caracterización del lenguaje de las personas con discapacidad en términos de retraso o desviación, la pregunta de si los síntomas lingüísticos son fundamentalmente similares o fundamentalmente diferentes de aquellas personas que no tienen discapacidad.

⁴⁵ Para estudios de la relación entre memoria a corto plazo y distintos tipos de discapacidad intelectual y el papel del bucle articulatorio en estos últimos, ver capítulos 4 y 5 de Hulme y MacKenzie (1994).

- No hay que olvidar la importancia que tiene el estudio de los trastornos del lenguaje en general para el conocimiento del propio sistema lingüístico.

Además de estas cuestiones generales, el lenguaje preocupa especialmente tanto a estudiosos como a trabajadores de la discapacidad intelectual por diversos motivos:

-El lenguaje es nuestra puerta principal y más potente de inserción social y puesto que es objetivo de la educación la plena integración o, en términos actuales, inclusión en el mundo social y laboral en que se encuentran los alumnos, se trabaja de forma muy especial en el dominio y funcionalidad de las habilidades lingüísticas.

-El lenguaje es en muchos casos la muestra en el nivel conductual y observable de procesos cognitivos a los que la investigación no puede acceder fácilmente.

-Todavía hoy la mayoría de formas de evaluación de la inteligencia requieren en mayor o menor medida el lenguaje como medio, por lo que los problemas especiales de algunos niños en tareas de tipo lingüístico pueden alterar sus resultados y por lo tanto su calificación o “etiquetación”.

-El lenguaje es el modo en que controlamos nuestra conducta y autorregulamos nuestro aprendizaje.

-El pensamiento se relaciona directamente con nuestra capacidad lingüística, por lo que pueden afectarse mutuamente.

-El lenguaje es crucial para el desarrollo de la inteligencia. Según Vygotski (1979) las funciones superiores se adquieren a través de la internalización del lenguaje.

-La comunicación y el lenguaje tienen una importante resonancia afectiva en la persona.

-La independencia comunicativa y lingüística es fundamental para el desarrollo de la personalidad adulta, con todo lo que conlleva de libertad, responsabilidad y autonomía.

Se ha afirmado que el lenguaje de las personas con discapacidad intelectual debe ser considerado una protolengua, tal como la define Bickerton (Garayzábal 1997). No obstante, opinamos, con Miller et al. (2001), que

“los niños con alteraciones cognitivas no están aprendiendo un idioma diferente o una versión degradada de ese idioma. Con independencia de la gravedad de sus trastornos cognitivos, el lenguaje que adquieren se parece a la estructura del lenguaje que oyen todos los días. Estos datos

demuestran las contribuciones que el entorno comunicativo del niño aporta a su aprendizaje, así como la capacidad biológica de todos los niños para aprender el sistema del lenguaje” (2001: 17).

Con respecto a la relación entre el lenguaje y la inteligencia, es difícil encontrar una postura nítidamente definida. La teoría piagetiana une el desarrollo del lenguaje al del resto de los aspectos de la cognición, si bien veremos más adelante que en muchas personas con discapacidad la capacidad lingüística queda por debajo del desarrollo sensoriomotor.

Según Juárez y Monfort (2002) el desarrollo cognitivo y el lingüístico son independientes y pueden divergir aunque mantienen relaciones recíprocas. Recuerdan que la discapacidad intelectual es un factor de especial riesgo para presentar trastornos del lenguaje y, cuando coinciden, se multiplican los efectos.

Algunos autores han considerado que no es la inteligencia en general lo que puede ponerse en relación con el lenguaje, sino alguno de sus componentes. Por ejemplo, la función simbólica, que estaría insuficientemente desarrollada en las personas con discapacidad intelectual, insuficiencia que se manifestaría en el lenguaje, siendo a su vez mantenida y agravada por él (De Maistre 1970).

Parece ampliamente aceptado que el grado de deficiencia es buen índice pronóstico del grado de desarrollo lingüístico (González-Pérez 2003), es decir que, a mayor grado de discapacidad o menor CI, mayores dificultades de lenguaje. Hulme y MacKenzie (1994) consideran evidente que los problemas de lenguaje se incrementan a medida que el CI baja, sobre todo en lo que se refiere a la expresión más que a la comprensión. Sin embargo, no faltan los casos documentados de excepciones en ambas direcciones (Belinchón 1995, Rondal 1995, Smith y Tsimpli 1995, Artigas et al. 1985). Estos casos hacen pensar que en nuestra comprensión de la relación entre inteligencia y lenguaje todavía se nos escapa algo. Cuando se habla de grado se habla de gravedad de afectación. Para valorar la afirmación anterior debemos recordar que la puntuación general de CI suele estar compuesta por una parte muy importante de pruebas lingüísticas o que se llevan a cabo a través del lenguaje. De ahí que a menudo estén relacionadas. Cuestión diferente es la de la caracterización del lenguaje, aquí ya no podemos establecer esta relación: no podemos asociar el tipo de alteraciones a un determinado CI. En este sentido, muchos autores buscan relacionar los

perfiles lingüísticos con los síndromes o cuadros clínicos que han originado la discapacidad.

Rondal (2001) insiste muy especialmente en la necesidad de estudiar el lenguaje en relación con la etiología de la discapacidad intelectual, apuesta por una fusión de las ciencias de la comunicación y la genética. Fowler (1998) afirma que los perfiles lingüísticos varían enormemente en niños con discapacidad de diferente etiología a pesar de que su CI sea similar. Sin embargo, aunque existe un camino abierto en esa dirección, lo cierto es que el conocimiento que se tiene es aún insuficiente (Pérez-Jurado 2005), y no se ha encontrado de momento la posibilidad de asociar un determinado comportamiento lingüístico a ningún tipo de discapacidad en concreto ni a un grado de desarrollo del lenguaje (Artigas et al. 1985). Encontramos algunas generalidades, como los niveles de la lengua que suelen estar más afectados en unos síndromes u otros. Sin embargo, muchos de los fenómenos lingüísticos alterados que se pueden encontrar en las personas con discapacidad se encuentran también en TEL⁴⁶, afasias o hasta formas encuadrables dentro del espectro autista⁴⁷.

Cuando no hay un origen biológico claro es difícil establecer subgrupos, puesto que incluso dentro de los síndromes mejor definidos la variedad intersubjetiva es enorme. Por ese motivo, las investigaciones específicas que podemos encontrar sobre el lenguaje característico de los síndromes que cursan con discapacidad intelectual se refieren en su mayoría al síndrome de Williams (Udwin y Yule 1990; Karmiloff-Smith et al. 1997), X frágil (Fürbang 2001, Málaga et al. 2004, Philofsky et al. 2004), y de forma abrumadoramente mayoritaria, al síndrome de Down (Benda 1969; Dodd 1972, 1976; Miller et al. 2001; Rondal 1986, 1995, entre otros), ya que son cuadros clínicos bien definidos y presentan además unas características particularmente interesantes (como es el caso del síndrome de Williams) o tienen un importante peso por razones de prevalencia (síndrome de Down y X frágil). Los niños con síndrome de X frágil tienen buenos niveles de lenguaje de tipo léxico-sintáctico, pero presentan alteraciones de tipo comunicativo-pragmático. Los niños con síndrome de Williams muestran un lenguaje correcto y hasta

⁴⁶ Trastorno Específico del Lenguaje, una alteración lingüística que afecta a niños sin discapacidad intelectual y que se explica algo más extensamente en el epígrafe 6.2. de este mismo capítulo.

⁴⁷ Nos referiremos brevemente a estos trastornos en el punto 8 de este mismo capítulo.

excepcional, mientras que su nivel cognitivo, en particular en lo relativo a los aspectos espaciales, está muy por debajo del lingüístico⁴⁸.

Otros que han sido identificados y estudiados en cuanto al lenguaje, aunque con menor intensidad, son el síndrome de Prader-Willi (Kleppe et al. 1990; Akefledt et al. 1997), el síndrome de Cri-du-Chat (Cornish y Munir 1998) o el síndrome alcohólico fetal (Church y Kaltenbach 1997).

A pesar de todo esto, debemos tener en cuenta que una parte importante de las personas con discapacidad intelectual no tiene un diagnóstico etiológico claro, existen discapacidades que se atribuyen a condiciones de salud o ambientales, tanto del parto como de los primeros años, algunas que se presume se deben a algún síndrome genético que no se conoce y otras muchas que simplemente se etiquetan como “retraso madurativo” o “discapacidad intelectual de origen desconocido”.

Rondal (2001) hace una distinción entre los problemas semánticos del lenguaje, por una parte, y los fonológicos y morfosintácticos, por otra, que no tendrían las mismas raíces: los primeros estarían más directamente relacionados con las dificultades cognitivas, mientras los de tipo formal no se derivan en opinión de este autor de la propia condición de discapacidad intelectual, sino que resultan de deterioros concretos en la organización del lenguaje.

Para hacer una descripción adecuada de las capacidades lingüísticas de nuestros individuos, debemos hacer una distinción previa fundamental. Muchas de las causas de discapacidad intelectual coinciden (haya o no causa común conocida) con diferentes alteraciones anatómicas o fisiológicas del organismo: dificultades de movimiento, una apariencia característica o problemas en el funcionamiento de algunos órganos. Entre estas, existe un buen número que puede afectar a los órganos de la audición, respiración y articulación, lo que tendrá consecuencias obvias en el lenguaje, que llamaremos de tipo periférico, y de las que no nos ocuparemos en profundidad.

Nos interesará el aspecto central del lenguaje y en este sentido existen dos maneras principales de abordar la cuestión: de una parte, algunos consideran que las diferencias

⁴⁸ Una revisión del lenguaje de las personas con estos diagnósticos se puede encontrar en Rice, Warren y Betz (2005).

entre el lenguaje de las personas con desarrollo normal difiere cualitativamente del lenguaje de las personas con discapacidad intelectual, mientras para muchos otros se trata solo de una diferencia cuantitativa. Parece que la mayoría de los autores, sobre todo recientemente, opta por esta última opción (Rondal 1984, Rondal et al. 1988; Rosenberg y Abbeduto 1993; del Río et al. 1997; Gallardo y Gallego 2000; Aguado y Narbona 2001; Rondal 2001), afirmando que se produce un retraso importante en la adquisición del lenguaje por parte de los niños con discapacidad, aunque pasando por las mismas fases y en el mismo orden que los niños de desarrollo típico. Este debate, no obstante, sigue abierto tanto en lo que respecta al lenguaje como a otras habilidades del desarrollo ya que en general, aunque se descarte la hipótesis de la desviación, la lentitud como única explicación tampoco es satisfactoria (Rondal et al. 1988). Para Juárez y Monfort (2002) es posible que el ritmo de adquisición se altere en determinados aspectos o difiera en su desarrollo del conjunto del lenguaje, por lo que suele ocurrir que estos niños presenten un perfil lingüístico poco homogéneo y nunca asimilable por completo al de otros de menor edad y desarrollo normal. A pesar de este supuesto retraso y no alteración en el desarrollo del lenguaje por parte de niños con discapacidad, se ha comprobado que estos tienen muy frecuentemente un nivel de dominio del lenguaje que se encuentra por debajo incluso de su edad mental (González-Pérez 2003). Muchos señalan, además, que parece existir un techo en su proceso de desarrollo lingüístico que, si bien no es el mismo para todos, está presente en todos los casos: desarrollo fonológico siempre incompleto, nivel de vocabulario que se mantiene bajo, repertorio extraordinariamente limitado de conjunciones y por tanto, de oraciones complejas, un lenguaje que se mantiene en lo concreto con extraordinarias dificultades con todo lo abstracto, tanto en contenido como en reglas gramaticales... etc.

Hemos visto en la sección precedente algunos autores, como Cambrodí (1984), insisten especialmente en el desarrollo inarmónico de las personas con discapacidad, que da lugar a perfiles que vistos por áreas no son insólitos, pero resultan originales en su globalidad. Siendo así, y dado que en el proceso de adquisición del lenguaje que siguen los niños de desarrollo típico hay una serie de etapas que deben ir alcanzando sobre las cuales se basan nuevos desarrollos, es previsible que a medida que se avanza en un proceso de adquisición retrasado vayan quedando pequeñas lagunas sobre las que no puede asentarse correctamente el siguiente estadio y así sucesivamente, terminando en un resultado cada

vez más divergente de la norma, poco homogéneo intraindividualmente y con una considerable variabilidad interindividual. En la adquisición del lenguaje, además, se observan algunos procesos que diferencian a los niños con discapacidad: no solo se retrasan en la adquisición de determinadas formas, sino que también lo hacen en el abandono de las formas incorrectas. Es decir, que en este proceso influye una característica de todos los procesos que requieren integración: su falta de dinamismo y la consiguiente acumulación de formas yuxtapuestas correctas, incorrectas e incompletas sin que se sustituyan, lo que también contribuye sin duda a la heterogeneidad del perfil lingüístico que observamos (Rondal et al. 1988), así como a la inestabilidad de los aprendizajes y a la gran variabilidad de rendimiento en diferentes momentos. Durante el proceso de adquisición del lenguaje en condiciones normales se producen cambios, algunos de los cuales son muy obvios (se amplía el repertorio de formas, por ejemplo). Existen otros que son más sutiles, no visibles, y consisten en la reorganización de ese conocimiento (Bowerman 1982). Este proceso de reorganización parece particularmente importante durante la etapa preescolar, cuando el niño ya ha adquirido un vocabulario operativo y una habilidad básica en la construcción sintáctica. Antes de que tenga lugar la reorganización en cualquier dominio particular, los niños tienen que ser capaces de producir elementos de ese dominio con cierta fluidez, aunque el conocimiento que se lo permita sea superficial. Afirma Bowerman que la reorganización tiene implicaciones fundamentales en la forma en que se crean las relaciones entre las formas lingüísticas y las categorías de significado. Procesos como el análisis paulatino que se va haciendo de las formas que se han incorporado sin analizar y su posterior abandono o sustitución forman parte de esta reorganización, que podría extenderse hasta las últimas etapas de la adquisición de la lengua adulta y por la cual el niño va integrando elementos que originalmente se aprendieron de forma independiente. Algunos recursos cognitivos que podrían estar detrás de la capacidad de reorganización serían las capacidades de percepción, selección, valoración y combinación. Estas habilidades cognitivas, u otras, pueden desarrollarse de manera incompleta en las personas con discapacidad haciendo que su proceso de adquisición del lenguaje, que es tan potente, se produzca, pero dañado por la incapacidad para reorganizarlo a medida que avanza. Estos procesos de reorganización pueden relacionarse con las secuencias de desarrollo en U, expuestas al final del capítulo anterior.

En relación con estas habilidades cognitivas y procesos de reorganización estarían las dificultades generales que encuentran las personas con discapacidad con todo lo que tiene que ver con la metacognición, que se mencionaron anteriormente. Esta dificultad general tendría su manifestación específica en la insuficiencia o alteración de la capacidad metalingüística, es decir, del tratamiento mental del lenguaje (Mayor et al. 1993).

Aunque existe controversia en cuanto a la duración, parece que se considera cierto que la adquisición del lenguaje tiene un período crítico, es decir, un límite temporal a partir del cual se produce de manera incompleta o con mayor dificultad, sobre todo por lo que se refiere a los aspectos fonológicos y quizá morfosintácticos, en menor medida en los léxicos. Rondal et al. (1988) revisan una serie de estudios que parecen demostrar que las personas con discapacidad intelectual evolucionan en cuanto al lenguaje con posterioridad a la adolescencia, edad que se suele considerar techo en la población normal. No descartan que esto pueda deberse al intenso tratamiento educativo que reciben y que se prolonga más allá de las edades de escolaridad normales. También se suele afirmar, por otra parte, que es característico de ellas el deterioro temprano y las demencias tienen mayor prevalencia. A pesar de todo, comparando adultos con discapacidad y sin ella los primeros siguen quedando claramente por debajo (Rondal y Comblain 1996).

De las descripciones que podemos encontrar del lenguaje en la discapacidad intelectual (Gallardo y Gallego 2000, Aguado y Narbona 2001, Rondal 2001, Rosenberg y Addeduto 1993) y de nuestra propia observación podemos extraer que los rasgos más frecuentemente observados son los siguientes:

3.5.1. Fonética y fonología.

Como consecuencia de la conformación de los órganos orofaciales o respiratorios, tal como comentábamos más arriba, o bien debido al retraso en la maduración del habla, es frecuente encontrar dislalias, o incapacidad para articular determinados fonemas de la lengua. Paralelamente existe una alteración más grave y más frecuente: con independencia de que se puedan pronunciar todos los fonemas en repetición aisladamente, el trastorno fonológico se produce cuando se ve afectada la organización de los fonemas en las palabras, dando lugar a numerosos procesos fonológicos como asimilaciones o

dismilaciones, epéntesis o adición de vocales de apoyo, metátesis, neutralizaciones y confusiones entre sonidos, fenómenos que ni aparecen en todos los casos, ni siquiera en los de menor CI, ni son exclusivos de las personas con discapacidad. De hecho, lo normal es que los fonemas que más dificultades producen sean los mismos que se adquieren más tarde o con más dificultad en el proceso típico de adquisición. Dentro de los fonemas del español, la serie alveolar es una de las que más frecuentemente se altera produciendo confusiones entre /d/, /l/ y /r/, así como /θ/ con /s/ y /f/ y /y/ y /ll/ con /ɲ/. Además de afectarse el punto y el modo de articulación, también puede darse neutralización del rasgo de sonoridad; es frecuente, por ejemplo, en las oclusivas velares. Muchas de estas dificultades tienen su origen en una discriminación inadecuada de los sonidos, en ocasiones por pérdida de audición o gran vulnerabilidad a las infecciones auditivas en edades críticas (existe una relación directa entre el nivel psicométrico de discapacidad y la frecuencia y gravedad de los trastornos auditivos según Rondal et al. 1988), pero también por una falta de capacidad general para dar significado a las unidades y procesar los rasgos, que se agrava a medida que estos son más abstractos.

En resumen, la claridad articulatoria del discurso se mantiene en general inferior a lo normal. En las personas con discapacidad moderada y severa se calcula que entre el 50 y el 75% presenta trastornos de habla, mientras que el porcentaje desciende a un 8-9% cuando se trata de discapacidades leves y en la población normal se calcula que ocurre en un 5% (Rondal et al. 1988).

Dentro del área fonética-fonológica debemos mencionar las disfluencias o la falta de fluidez, ya que parece que las personas con síndrome de Down serían particularmente vulnerables a ella, incluso dentro de la población general con discapacidad intelectual, como hemos visto al hablar del bucle articulatorio.

Veremos a continuación cómo las alteraciones fonológicas tienen una gran importancia en el resto de los niveles del lenguaje, tal como afirma Fowler (1998), con consecuencias que van desde el oscurecimiento de las unidades crucialmente distintivas desde el punto de vista morfosintáctico hasta la ininteligibilidad del discurso social de las personas con discapacidad. Además, como hemos visto en este capítulo, la estrecha relación que existe entre la fonología y la memoria a corto plazo tiene repercusiones que todavía no se han llegado a conocer del todo.

3.5.2. Léxico y semántica

Cuando hablamos del léxico nos referimos a las unidades del lenguaje almacenadas en el lexicón mental y a los procesos de acceso a las mismas. Consideramos semántica todo lo relacionado con el contenido significativo de las piezas lingüísticas aisladas y sus combinaciones. La semántica debe ser parte de la información de una pieza léxica, pero solo una parte de ella, como también debe contener información fonológica, combinatoria o morfosintáctica y posiblemente pragmática. Sin embargo, fuera del ámbito lingüístico, es difícil encontrar esta distinción fundamental. Los autores que se refieren a los trastornos del lenguaje no separan aspectos léxicos y semánticos cuando quizá existen los mismos motivos para unir el léxico a la semántica como a cualquiera de los demás niveles del lenguaje.

En esta área encontramos mucha variabilidad. En general, coincidimos con Rondal et al. (1988) en su afirmación de que este aspecto del lenguaje ha sido estudiado de forma superficial y únicamente cuantitativa. Es frecuente que el volumen de vocabulario que los niños comprenden esté por debajo de lo esperable siquiera a su edad mental, pero en muchas ocasiones no es así: para algunos autores (Rondal 1995) la edad mental es un predictor satisfactorio del desarrollo léxico expresivo y comprensivo en los niños con discapacidad intelectual, incluso puede ser que esté más cercano a su edad cronológica.

Otros sugieren que el léxico refleja las limitaciones de otras áreas del lenguaje o la cognición. Por ejemplo, las personas que se encuentran dentro del espectro autista, con problemas importantes en teoría de la mente (cf. 8.1.), es decir, en la capacidad para comprender el estado mental de otras personas como diferente al suyo, lo cual es fundamental para comprender intenciones, engaños, bromas, ironía... tendrán dificultades especiales con los términos que se refieren a estos conceptos, así como a algunos estados mentales; aquellos que presenten especiales dificultades fonológicas, con el acceso al almacén fonológico de las palabras, con lo que cometerán errores de este tipo más que de tipo semántico y aquellos con dificultades acusadas en morfosintaxis (síndrome de Down y otros) dispondrán de un léxico verbal subespecificado e incompleto (Fowler 1998).

Para Rosenberg y Abbeduto (1993) el hito de la explosión del vocabulario alrededor de los dos años en niños de desarrollo normal no se da ni en el mismo período ni con la misma intensidad en los niños con discapacidad. Tal explosión de vocabulario marca el comienzo del desarrollo sintáctico y se considera fundamental para este, por lo que las consecuencias para las personas con déficit cognitivo van más allá del léxico. Sin embargo, en algunos estudios realizados con niños con síndrome de Down y de desarrollo normal de hasta 29 meses de edad, no se encontraron diferencias significativas en el léxico entre ambos grupos (Galeote et al. 2011).

Rondal et al. (1988) afirman que los siguientes factores pueden estar implicados en la explicación de las dificultades del desarrollo léxico:

- Las dificultades fonológicas para la estabilización del significante.
- El déficit de comprensión o retención de las relaciones entre las palabras y aquello que simbolizan. En ocasiones, la inestabilidad de estas relaciones.
- Las dificultades generales de la capacidad de representación.

Dentro del léxico de que disponen las personas con discapacidad debemos incluir un fenómeno que afecta tanto a la palabra como a unidades superiores. Hablamos de las *ecolalias*: palabras, expresiones, estructuras u oraciones completas que se han oído y se repiten en un contexto más o menos ajustado tal como se oyeron, sin analizar, sin adaptar a la nueva situación. Las ecolalias se distribuyen de manera desigual entre las personas con discapacidad, desde aquellas en quienes se observan masivamente, como base de su lenguaje, hasta las que aparecen de manera aislada.

Otra cuestión importante que condiciona el aspecto léxico es la capacidad que tienen las personas para acceder a él. Los fenómenos anómico y parafásico, conocidos en el ámbito de los síndromes afásicos y de las demencias, son relativamente frecuentes en la discapacidad intelectual. Diremos someramente que puede darse de manera aislada, como dificultad específica, o asociada a factores fonológicos, a factores semánticos, o a ambos⁴⁹. Una anomia es la dificultad para recuperar una palabra que se conoce. Esta dificultad puede darse al pedir a un individuo que nombre una imagen que se le muestra, o estar presente y producir bloqueos a lo largo del discurso o la conversación, si el individuo es capaz o ha

⁴⁹ Para una visión más detallada del fenómeno de las anomias, Cuetos (2003)

sido entrenado, lo resolverá con alguno de estos recursos: parafasias fonológicas (es decir, otra palabra que se parezca formalmente), semánticas (otra palabra que tenga rasgos de significado en común con la que busca, o sea del mismo campo semántico) o mixtas (la combinación de ambas), neologismos (palabras inventadas) o circunloquios (explicación de aquello que quiere decir). Hay que recordar que todos estos fenómenos no son exclusivos de las personas con discapacidad, aunque en ellos pueden estar más presentes y hacer más difícil su comunicación.

Es necesario insistir por lo tanto en que algunos casos de supuesta falta de vocabulario pueden estar escondiendo en realidad alteraciones de acceso al léxico. Este es sin duda un campo muy prometedor que aún debe ser estudiado.

El área semántica es la más relacionada con la cognición. Cromer (1974) afirma que el desarrollo de los conceptos cognitivos es esencial para el establecimiento de los significados que serán codificados por el lenguaje. En todo caso, parece que la capacidad para establecer relaciones entre las palabras sí se relaciona de manera más fiable con la edad mental. Algunos autores señalan diferencias en las clases semánticas de los verbos que utilizan (más de estado y de acción y menos de procesos semánticamente más complejos) y en la combinación de las relaciones semánticas en el enunciado (Rondal et al. 1988).

Como veremos a continuación, encontramos a menudo muchas dificultades formales. Es probable que la incapacidad para expresar determinadas relaciones en sus términos justos y el escaso desarrollo de los conceptos a que se refieren se alimenten mutuamente.

3.5.3. Morfosintaxis.

Suele estar alterada tanto la morfología nominal como la verbal. Muchas de estas alteraciones tienen su origen en otras de tipo fonológico como las vistas anteriormente: por ejemplo, en español, si la consonante final no se percibe y cae, aquellas que codifican información gramatical son más susceptibles que las que llevan información semántica. De ahí los problemas de concordancia que pueden observarse.

En el sintagma nominal, es frecuente encontrar falta de concordancia de género, en particular cuando no es semántico, y de número.

La flexión verbal puede estar confusa (por dificultades tanto fonológicas como morfológicas) y los problemas de concordancia de persona afectan sobre todo a la tercera en español. En personas que se encuentran dentro del espectro autista (a las que nos referiremos más extensamente en 8.1.) y en algunas con discapacidad grave o en fases tempranas podemos ver también confusión entre la primera y la segunda personas, ya que para estas personas es particularmente difícil comprender la reversibilidad.

Un aspecto que no ha sido estudiado dentro de la morfología es el de la comprensión de prefijos y sufijos. No se sabe hasta qué punto las personas con discapacidad son capaces de construir el significado de la palabra cuando se produce un fenómeno de derivación o composición y si lo hacen con mayor o menor eficacia que en la oración. Es decir, ¿comprenden mejor la palabra ‘desconocido’ o el sintagma ‘persona no conocida’?

La construcción de la oración suele quedarse en niveles de estructura sencilla, sujeto-verbo-complemento, y aproximadamente en la mitad de los casos no puede decirse que sean oraciones gramaticales propiamente. La subordinación resulta poco frecuente ya que la adquisición de las conjunciones no suele completarse, además de que muchas de ellas expresan relaciones que no terminan de comprender bien (temporalidad, causa, condición). La concordancia de tiempos verbales o *consecutio temporum* se viola constantemente. Los estudios realizados sobre el español revelan que los tiempos verbales que utilizan más frecuentemente son el pretérito perfecto y el indefinido (sin dominar completamente su distinción). Para la expresión del presente y del futuro encontramos mayoritariamente las perífrasis ‘estar + gerundio’ e ‘ir a + infinitivo’, respectivamente. El presente también puede utilizarse como futuro inmediato o como el tiempo de las acciones habituales. Los tiempos del subjuntivo se utilizan escasamente.

Asimismo, las unidades llamadas funcionales, cuya sustancia fonológica es escasa y su significado máximamente gramatical (artículos y preposiciones fundamentalmente) son omitidas o sustituidas con frecuencia. Esta omisión es más difícil de ver en niños de desarrollo normal. Como veremos, esto afecta a los pronombres clíticos, que son asunto central de este trabajo.

En general, aunque no está claro que la Longitud Media de Enunciado sea del todo útil, al menos para el español (Fernández y Aguado 2007), podemos decir que los enunciados suelen ser más cortos y frecuentemente incompletos.

Se ha documentado también la dificultad para comprender las pasivas (Rondal 1995). Muchas de estas personas no son capaces de extraer el significado de los elementos cruciales para la pasiva (la preposición ‘por’ del complemento agente, los rasgos morfológicos de la forma verbal) por encima del orden de las palabras. Este fenómeno se puede observar también en oraciones de complemento focalizado, como los ejemplos (98) y (99), extraídos de la prueba de comprensión de estructuras gramaticales CEG (Mendoza et al. 2005). En esta prueba se da el estímulo oralmente y el niño debe elegir entre cuatro dibujos alternativos.

(98) Al coche lo persigue la bicicleta.

(Se interpreta como ‘El coche persigue a la bicicleta’).

(99) Es al ratón al que persigue el gato.

(Se interpreta como ‘El ratón persigue al gato’).

Asimismo, otros estímulos de la misma prueba sirven para comprobar hasta qué punto el orden lineal es superior a la segmentación jerárquica a la hora de interpretar las oraciones, como en el caso de (100)

(100) La niña a la que abraza la mujer es rubia.

En este último ejemplo algunos señalan como respuesta correcta el dibujo donde aparece una mujer rubia. Esto puede ser debido tanto a problemas de memoria y por lo tanto a dificultades para procesar la oración en su totalidad, como a una alteración para detectar los límites de los sintagmas o proposiciones que componen la estructura.

3.5.4. El discurso.

Se afirma frecuentemente la ausencia o escasez de productividad y creatividad en la construcción del discurso. En relación con lo dicho en el apartado de sintaxis, la dificultad para comprender y emplear nexos que expresan relaciones semánticas complejas hace que sus relatos sean pesados, más descriptivos que narrativos y redundantes.

Las limitaciones intelectuales hacen que sea particularmente difícil planear un discurso con suficiente habilidad y así abordan de manera deficiente la macroestructura y no manejan correctamente los recursos cohesivos de la lengua. De esta forma, es muy

frecuente que resulte desestructurado o desordenado, poco flexible y poco cohesionado. Con frecuencia, el discurso da sensación de ‘artificialidad’.

En general, podemos afirmar que la productividad global del lenguaje es sensiblemente menor en las personas con discapacidad, como demostraron Rondal y Comblain (1996) con personas con síndrome de Down. La explicación que ofrecen es que la capacidad de procesamiento está tan limitada que no se pueden asignar recursos de atención y cognitivos adecuados al control del lenguaje en curso.

3.5.5. La pragmática y las habilidades comunicativas.

Los aspectos relacionados con el uso social del lenguaje son los primeros en aparecer en el desarrollo, dentro de la etapa prelingüística (Aguado 2000). También aparecen en las personas con discapacidad, aunque pueden estar alterados. En muchas de las primeras interacciones protoconversacionales de estos niños se pueden detectar dificultades en el establecimiento de los roles hablante/oyente, atención compartida, etc.

Tal como afirman Monfort et al. (2004), lo normal (salvo en casos de discapacidad profunda) es que la intención comunicativa y el deseo de socializarse no esté afectado en estas personas⁵⁰. Sin embargo, hay algunos factores del déficit cognitivo que pueden afectar negativamente al desarrollo normal de las habilidades pragmáticas, como son:

- La falta de armonía entre el desarrollo afectivo, más cercano a la edad cronológica y el cognitivo, más retrasado, que suele producir dificultades para comprender emociones complejas o determinadas reglas sociales.
- El desarrollo incompleto del lenguaje en general y del léxico en particular también dificulta la comprensión de la sutileza y abstracción de la comunicación social.
- La insuficiencia de recursos cognitivos para empatizar y tener en cuenta al interlocutor, planificar una conversación, adaptarse a las variaciones de la conversación, reparar errores, comprender engaños, ironías y metáforas, seleccionar la información relevante. Además, su repertorio y flexibilidad de registros suele ser menor.

⁵⁰ Dejamos al margen las personas que se encuentran dentro del llamado espectro autista, ya que no en todos los casos cursa con discapacidad intelectual. Nos referiremos a este trastorno más adelante, en la sección 3.8.1.

En cuanto a los que estos autores llaman ‘aspectos propiamente comunicativos’, a saber, la iniciativa y amplitud de las funciones, no suelen estar afectados. Hay que decir, en cuanto a los actos de habla, que las personas con discapacidad ligera a moderada pueden comprender y utilizar un buen número de ellos en entornos familiares y cuando las demandas cognitivas no son excesivas. La toma de turno es otro aspecto en que las personas pueden llegar a ser competentes, ya que se trata de una tarea bastante sistemática, y lo serán siempre más cuanto menor sea la dificultad (en cuanto a familiaridad o número de participantes).

Algunas excepciones a esta descripción general, en cuanto a los aspectos pragmáticos, son el síndrome de Williams y el síndrome X-frágil (Brun-Gasca y Artigas-Pallarés 2001). Ambos son descritos como trastornos que cursan con discapacidad intelectual en los cuales los aspectos formales del lenguaje se encuentran relativamente conservados, mientras que en los aspectos pragmáticos son especialmente inhábiles.

Debemos mencionar aquí lo dicho en los capítulos precedentes sobre las máximas griceanas (Grice 1989), en particular la de manera con respecto al ligamiento: se supone más económico el uso de estrategias sintácticas y por lo tanto es más cooperativo. Inevitablemente, en este punto surge la pregunta: si un individuo tiene dificultades específicas con la sintaxis que intentar paliar con estrategias pragmático-discursivas, ¿puede ser percibido como poco cooperativo? Es decir, ¿es posible que, aunque sus recursos pragmáticos estén relativamente preservados, sea precisamente su uso en determinadas situaciones lo que haga que parezca poco competente como interlocutor? Si esto es así, una idea general que queda del desarrollo del lenguaje de las personas con discapacidad es que su esfuerzo es mucho mayor, ya que deben encontrar estrategias menos económicas y menos directas para expresarse. Volveremos a este punto en el próximo capítulo, tras la discusión de los resultados de nuestra prueba, en la que encontramos la concurrencia de factores sintácticos y pragmáticos.

3. 6. EL SÍNDROME DE DOWN

El síndrome de Down es la causa de discapacidad psíquica congénita más frecuente y mejor descrita. Afecta a uno de cada 800 a 1000 nacidos vivos y se encuentra en todas las

razas y continentes. Entre un 90 y un 95% de los casos se produce por errores casuales en la división celular. No se conocen con exactitud las causas que originan este error, se sabe tan solo que hay una relación estadística con la edad materna, lo cual no es una causa y todavía no se ha logrado explicar.

En 1866 Langdon Down, médico de Edimburgo, describió por primera vez este síndrome que desde entonces lleva su nombre, como afección específica. Hoy sabemos que existía mucho antes, parece documentado al menos desde el siglo VII a través del análisis de un cráneo y, posteriormente, aparecen personas que posiblemente tenían este síndrome en algunas pinturas desde el s. XV (Hulme y MacKenzie 1994, Basile 2008). En 1958 Lejeune descubrió la alteración genética subyacente: los individuos con este síndrome tienen un cromosoma más, 47 en lugar de los 46 que tiene la mayoría de las personas. Ese cromosoma extra se añade al par 21, por lo que este síndrome también se conoce como Trisomía 21. Así ocurre en la mayoría de los casos (trisomía libre), pero en un pequeño porcentaje de ellos (3% aproximadamente) el cromosoma 21 extra está pegado a otro, que puede ser el 14 o el 22 (translocación). Este es el único caso en que la alteración puede, al menos en teoría, ser heredada. Una tercera posibilidad que afecta aún a un número menor de las personas con este síndrome es el llamado mosaicismo (en torno al 2%), en el cual solo algunas células tienen 47 cromosomas, mientras que otras son totalmente normales puesto que la mutación se produce en algún momento tras la concepción. Precisamente, por tanto, el grado de discapacidad dependerá de cuándo se haya producido la mutación, así como del tipo y cantidad de células afectadas.

El cromosoma 21 contiene aproximadamente el 1% de la información genética de un individuo. La anomalía cromosómica da lugar a una desaceleración de todos los aspectos del crecimiento, incluyendo el Sistema Nervioso. Basile describe así el modo en que se produce:

“La presencia de una dosis extra de gen provoca un desequilibrio en la regulación y coordinación de las funciones de los genes y de la interacción de genes que intervienen en el desarrollo del cerebro (...) con las consiguientes alteraciones en los patrones funcionales de las

neuronas y en sus procesos de señalización que son un elemento esencial de la transmisión interneuronal. Es ahí donde se basa la aparición de la discapacidad intelectual” (Basile 2008:13).

El individuo con SD sufre siempre algún tipo de dificultad en el desarrollo pero, al igual que ocurre con la población general, las capacidades varían mucho de unos a otros. Parece que los únicos rasgos presentes en todos los casos son la hipotonía muscular generalizada y la discapacidad intelectual en diverso grado.

Los rasgos físicos de estos niños son bien conocidos: ojos rasgados y hundidos, nariz chata, hipotonicidad, baja estatura, orejas de implantación baja, macroglosia, entre otros muchos. Una cuarta parte presenta además trastornos cardiovasculares y tienen mayor probabilidad que la población general de padecer patologías de sistema digestivo y endocrino. Su envejecimiento es prematuro y entre ellos hay mayor prevalencia de demencias (entre ellas, la de tipo Alzheimer) (Flórez 2000). Su rasgo más característico es la discapacidad intelectual: la mayoría de las personas con este síndrome son encuadrables en el rango de discapacidad moderada, aunque hay bastante variabilidad. No existe relación alguna entre los rasgos físicos y el nivel intelectual (Basile 2008). En cuanto al temperamento, suele ser alegre y no violento aunque para algunos autores esta afirmación es un tópico que debe ser matizado, ya que los niños y adolescentes con SD pueden presentar más problemas de conducta de lo normal, en particular obstinación y oposicionismo, hiperactividad o ansiedad, y en la edad adulta existe una marcada tendencia a presentar algún trastorno depresivo (Hodapp y Dykens 2004). Entre las patologías médicas asociadas al síndrome que se encuentran con más frecuencia debemos destacar por su repercusión en el lenguaje los trastornos de la audición, que afectan a un 80% de las personas con SD en forma de hipoacusias de transmisión ocasionadas por otitis serosas y otras obstrucciones del canal auditivo.

Se afirma que en estos niños el proceso de desarrollo, especialmente motor y lingüístico, es más lento que en el niño que no tiene discapacidad (Castanedo 2002). Henderson (1986) estudia comparativamente el desarrollo motor de los niños con síndrome de Down y los de desarrollo normal y concluye que en los primeros es más lento y cualitativamente distinto.

En cuanto a la relación entre inteligencia y lenguaje, señala Miller et al. (2001) que muchas investigaciones han llegado a la conclusión de que ambos desarrollos no van a la par. Se dice a menudo que el síndrome de Down afecta de manera más importante a las habilidades de tipo lingüístico que otros síndromes que cursan con discapacidad intelectual. Sin embargo, afirma Rondal (1995) que no se han aportado razones exactas ni análisis detallados. Entre las deficiencias asociadas al lenguaje, destaca este autor las de tipo periférico que son características del síndrome e inciden en el habla: el tamaño de la lengua con respecto a la cavidad bucal, la hipotonicidad generalizada que conlleva una imprecisión muscular, la vulnerabilidad a las infecciones de tipo respiratorio, la laringe alta, los labios anchos e irregulares, la mandíbula pequeña o el exceso de salivación son algunos ejemplos. Además, los problemas motores que mencionábamos antes hacen pensar que existe una deficiencia en la capacidad para programar y guiar los movimientos, lo cual también afecta a la producción del lenguaje y en particular al habla (Rondal y Ling 1995). En cuanto a los procesos cognitivos más directamente relacionados con el lenguaje, podemos destacar las dificultades de atención y memoria, la lentitud y limitación de la capacidad de procesamiento, las dificultades de discriminación perceptiva de tipo auditivo (muy por debajo de las visuales) y las alteraciones de las capacidades de generalización, simbolización y abstracción. Rosenberg y Abbeduto (1993) sostienen que el mayor déficit que tienen las personas con síndrome de Down se localiza en la memoria secuencial auditiva. Probablemente existe una relación entre las dificultades de habla y de audición y la memoria. El bucle fonológico se resiente de una tasa de habla lenta y poco fluida y a su vez de unas dificultades especiales de audición tanto de tipo periférico como central.

Por lo que se refiere a las habilidades lingüísticas propiamente dichas, se suele considerar que los individuos que tienen el síndrome de Down tienen dificultades particulares en los niveles formales del lenguaje: la fonología y la morfosintaxis, mientras que su capacidad semántica y sobre todo pragmática es lo mejor de su perfil (siempre con relación a lo esperable por su edad mental) y que presentan mayor dificultad de expresión que de comprensión verbal (Miller et al. 2001), aunque parece que estas específicas dificultades con la fonología y la morfosintaxis se aprecian tanto en comprensión como en expresión (Vicari et al. 2000). Otros autores señalan que las habilidades de comunicación

no verbal y el uso de gestos en la comunicación es un punto fuerte en estas personas (Buckley y Bird 2005).

Se han señalado al menos cuatro aspectos que ya están alterados en los niños con síndrome de Down desde las fases previas a la adquisición del lenguaje oral (Rondal 1986): la iniciativa y reactividad del niño en la interacción con el interlocutor, la sonrisa social, los contactos y referencia ocular y la organización preconversacional. Muchos de estos rasgos se pueden extender también a otros trastornos, como hemos visto anteriormente.

A pesar de que se han encontrado pautas de balbuceo similares en los niños con SD y los de desarrollo normal (Dodd 1972), algunos estudios afirman que se retrasa alrededor de 2 meses con respecto a ellos y que es menos estable (Tager-Flusberg y Sullivan 1998). Además, la transición al habla es mucho más lenta en los primeros. Dodd, en 1976, demostró que los niños con SD cometen más errores de tipo fonológico que otros de desarrollo normal y con otros tipos de discapacidad con las mismas edades mentales. Además, dentro de los trastornos de habla, debemos incluir las alteraciones de la fluidez, ya que las personas con síndrome de Down frecuentemente presentan más disfluencias (tartamudez) que otras personas con discapacidad. En este sentido, existen dos formas de enfocar esta alteración: como una forma similar a la tartamudez que se da en la población general, o como una forma particular que tiene más que ver con la programación lingüística

Las primeras palabras de estos niños aparecen entre los 24 y los 30 meses y las primeras combinaciones de palabras distintas de fórmulas sin analizar, hacia los 4 años. Rondal (1995) afirma que el desarrollo gramatical nunca es completo en las personas con síndrome de Down, su discurso suele mantenerse similar al lenguaje telegráfico propio de las primeras etapas de desarrollo. Las unidades que resultan particularmente difíciles para estas personas son las llamadas palabras de función (artículos, preposiciones, auxiliares...), tienen problemas con los pronombres y anáforas, la flexión verbal y nominal y la voz pasiva, sin presentar normalmente alteraciones del orden de las palabras. Aunque generalmente se considera que la comprensión es superior a la expresión, como ya hemos dicho antes (Benda 1969, Gibson 1978), también en aquella tienen problemas, sobre todo con los rasgos morfosintácticos (p.e., interpretación de pasivas, como veíamos en la sección

anterior). Según Rondal (2001) las personas con SD utilizan vías de tipo léxico-semántico y pragmático en lugar de las genuinamente sintácticas.

“En cuanto a la morfosintaxis, recordaremos con Caplan (1993) que hay al menos tres caminos para ver el sentido de una frase: a) una vía sintáctica que calcula una representación sintáctica completa de una frase y utiliza esta representación para asignar aspectos de significado de la oración; b) una vía heurística, que utiliza una estructura sintáctica reducida (p. ej., orden de palabra) para el mismo propósito, y c) una vía léxico-pragmática (léxico-semántica) que infiere aspectos de significado de la frase a partir del significado de una sola palabra y del conocimiento de los acontecimientos del mundo real. (...) la indicación teórica de Miller, (...) puede reflejar más bien el uso, por parte de personas con SD, de los heurísticos 2 y/o 3 anteriormente citados, que un tratamiento morfosintáctico verdadero, para el cual la mayoría de ellos puede ser incapaz” (Rondal 2001: 50).

Tager-Flusberg y Sullivan (1998) sugieren que las limitaciones de tipo gramatical indican un déficit sintáctico en la adquisición de las categorías funcionales en que se basa el sistema gramatical maduro.

En cuanto al nivel pragmático, Rondal (2001) destaca que estos niños tienen intención y habilidades comunicativas, pero presentan algunos problemas con la referencia y parece que su repertorio de actos de habla sería algo menor de lo normal.

Yoder y Warren (2004) realizan una investigación longitudinal con 39 niños pequeños con discapacidad intelectual de los cuales 17 tenían síndrome de Down y concluyen que la etiología constituye un fiable predictor del desarrollo posterior del lenguaje, puesto que encuentran diferencias significativas entre el grupo de los niños con SD y el otro en cuanto a la cantidad y variedad de lenguaje receptivo y productivo.

La cuestión del “retraso-desviación” es un tema de debate especialmente controvertido en el caso de las personas con SD. Aunque parece que el lenguaje de estas personas es una “versión desfasada en el tiempo e incompleta” (Rondal 1994: 207) del desarrollo normal, esto no parece suficiente a algunos autores para hablar de desviación, ya que dentro de las diferencias no se encuentran fenómenos insólitos. En opinión de Rondal (1994), considerar

el desarrollo del lenguaje de las personas con y sin discapacidad como un proceso único no excluye la existencia de variaciones y distorsiones patológicas y contempla mayores beneficios para el estudio de la adquisición tanto en condiciones normales como en casos de patología. En trabajos recientes se apuesta decididamente por el estudio de las características de los diferentes síndromes por separado (Rondal 2001; Diez-Itza y Miranda 2007).

3.7. ESTUDIOS SOBRE LIGAMIENTO EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

El ligamiento es el tema central de este trabajo y hemos visto cómo se ha investigado en el desarrollo del lenguaje por parte de niños que adquieren su lengua materna o una segunda lengua. Veamos ahora los resultados de las investigaciones que se centran en personas con trastornos lingüísticos secundarios a la discapacidad intelectual.

Es importante señalar que dentro de ellas se ha trabajado de manera casi exclusiva con poblaciones pertenecientes a alguno de los dos síndromes más conocidos y estudiados por la lingüística: el síndrome de Down y el síndrome de Williams. Sin embargo, y tal como hemos visto, son muchas las etiologías que causan deficiencias psíquicas y por lo tanto esta selección puede resultar demasiado restringida.

Perovic (2002) realiza una investigación en que participan cuatro adolescentes con síndrome de Down entre 17 y 21 años de edad cronológica hablantes de inglés. La investigación está planteada de manera similar a la realizada con niños de desarrollo normal por Chien y Wexler (1990). Los jóvenes obtuvieron resultados significativamente peores en la comprensión de anáforas que en la de pronombres, lo que le lleva a sugerir la existencia de un efecto de retraso del principio A (*Delay of Principle A Effect*), complementario al documentado del principio B en niños de desarrollo típico. La explicación que ofrece es que la relación anafórica basa su funcionamiento en procesos internos a la gramática, como la formación de cadenas, mientras que la correferencia funciona por medios de tipo discursivo, extrasintáctico. Esto significa que tal disociación en los resultados estaría ejemplificando una disociación en cuanto a competencia computacional por una parte y discursivo-pragmática por otra. Perovic (2008) completa este estudio con otro similar

realizado con individuos con SD hablantes de serbo-croata. Esta lengua presenta unas características peculiares que la diferencian del inglés. Por ejemplo, tiene clíticos de acusativo y también el reflexivo *se*, que comparte algunas propiedades con el equivalente romance. Al ser marca de reflexividad de verbos inherentemente reflexivos, no se produce auténtico ligamiento y por ello los participantes de la muestra no tuvieron dificultades con esta unidad y sí con el correspondiente pronombre pleno reflexivo, *sebe*. Por ello, Perovic (2008) concluye que las personas con SD hablantes de serbo-croata muestran el mismo déficit específicamente sintáctico que afecta al ligamiento que se había encontrado en los hablantes de inglés con SD. Esto, en su opinión, confirma la idea de que el lenguaje de las personas con SD no solo se retrasa sino que también se altera.

Por su parte, Ring y Clahsen (2005a) presentan un estudio de pronombres reflexivos y no reflexivos y de comprensión de oraciones activas y pasivas en ocho adolescentes con síndrome de Down y diez con síndrome de Williams. Los resultados muestran que estos últimos no tienen problemas en estas tareas, mientras los primeros presentan alteraciones en lo que se refiere a los reflexivos. Los autores concluyen que estas dificultades y las que encuentran también con las pasivas tienen una explicación común: un trastorno en la formación de dependencias sintácticas locales que no sería consecuencia de la inteligencia general ya que no afecta igual al grupo de síndrome de Williams, cuyos individuos tienen puntuaciones similares de C.I. También Perovic y Wexler (2007) investigan el conocimiento de los principios de ligamiento en niños con síndrome de Williams y llegan a la conclusión de que estos niños siguen el mismo orden de adquisición que los niños de desarrollo normal, aunque con retraso. Así, ninguno de ellos muestra problemas para interpretar los reflexivos, mientras que algunos tenían dificultades con los pronombres hasta casi los 12 años.

En el caso de los individuos con síndrome de Down esta constatación tiene al menos dos consecuencias interesantes:

- En primer lugar, iría en contra de la afirmación frecuente de que el lenguaje de las personas con este síndrome es esencialmente igual al de los niños de desarrollo típico, pero con cierto retraso. Parecería en cambio que es cualitativamente distinto.

-Por otra parte, confirmaría la caracterización que se suele hacer del lenguaje de las personas con síndrome de Down como bastante preservado en cuanto a la pragmática y especialmente afectado en su componente morfosintáctico.

3.8. EL LIGAMIENTO EN PERSONAS CON OTROS TRASTORNOS DEL LENGUAJE.

El concepto de trastornos del lenguaje es muy amplio, ya que incluye cualquier alteración que afecte, restrinja o imposibilite la comunicación de una persona de cualquier edad, ya sea primario o esté vinculado a otra enfermedad, discapacidad o condición temporal o permanente del paciente. Dentro de todos ellos podemos hacer por tanto múltiples clasificaciones en función del criterio que nos guíe. Para los fines de este trabajo emplearemos dos características fundamentales: el hecho de aparecer sin más sintomatología que la propiamente lingüística, o estar asociado a otro tipo de circunstancias, por una parte, y el momento de aparición por otra. Si atendemos al primer criterio hablaremos de trastornos primarios o secundarios, mientras que si nos fijamos en el segundo distinguiremos entre trastornos evolutivos y adquiridos.

3.8.1. Autismo

El autismo es un trastorno del desarrollo que engloba diversos grados y manifestaciones. Es tal su heterogeneidad que se habla más de trastornos del espectro autista, término propuesto por Wing y Gould (1979) buscando con ello englobar esta gran variedad, dentro de la cual se suelen destacar los siguientes aspectos comunes a todos: trastorno de reciprocidad social, trastorno de comunicación verbal y no verbal, ausencia de capacidad simbólica y conducta imaginativa y patrones repetitivos de actividad e intereses⁵¹.

Aunque lo habitual es que el lenguaje de las personas diagnosticadas dentro del espectro autista se caracterice como relativamente preservado en sus aspectos formales y especialmente afectado en el plano semántico-pragmático y discursivo, Perovic et al.

⁵¹ Entre las lecturas fundamentales sobre el autismo, destacamos Frith (1995) y Rivière (2001).

(2013) encuentran dificultades para comprender los enunciados que contienen un pronombre reflexivo, similares a las encontradas por esta misma autora en individuos con síndrome de Down. Estos datos apuntan a una dificultad específica de tipo sintáctico en esta población, o al menos en parte de ella, que todavía debe ser confirmada y explicada.

3.8.2. TEL

El Trastorno Específico del Lenguaje, llamado TEL (en inglés, *Specific Language Impairment, SLI*) es un tipo de alteración del lenguaje que ha recibido enorme atención en los últimos años⁵² caracterizado fundamentalmente por las dificultades de comprensión y/o expresión del lenguaje en ausencia de las causas que habitualmente se atribuyen a los trastornos del lenguaje. Es decir, se trata de un trastorno primario que no cursaría, al menos en su origen, como parte de un cuadro médico general como ocurre en la discapacidad psíquica.

A pesar de la gran cantidad de investigación de que disponemos al respecto, todavía existe cierta confusión en cuanto a la verdadera especificidad del trastorno, los síntomas que lo caracterizan o si existe la posibilidad de identificar subgrupos dentro del mismo, ni tampoco sobre su naturaleza (Bishop 1994, Bishop et al. 2000, Conti-Ramsden 1997, Van der Lely y Christian 2000). Aun así, los casos identificados por los autores dedicados a ello permiten hablar de un grupo de niños que en su proceso de adquisición del lenguaje, sin causa aparente, presentan alteraciones en diversas áreas del lenguaje. Los casos que más han interesado a los lingüistas son aquellos que afectan a los niveles formales y en concreto a la gramática o sistema computacional. Así, se han descrito diversas formas de agramatismo, como la omisión de artículos y determinantes (Rice y Wexler 1996, Clahsen 1991)

Por lo que respecta al tema de nuestro interés, Van der Lely y Stollwerk (1997) llevan a cabo una investigación con un grupo de niños diagnosticados de TEL. Utilizando estímulos similares a los que usaron Chien y Wexler (1990), llegan a las siguientes conclusiones:

⁵² Para revisiones generales, ver Aguado 1999, Leonard 1998, Mendoza 2001 y las referencias que se encuentran allí.

- En primer lugar, observan que los niños en general obtienen peores resultados con las preguntas de tipo *mismatch* es decir, les resulta más difícil rechazar lo incorrecto que aceptar lo correcto.

- Además, la mayoría de los niños con TEL tiene problemas con la asignación de referencia a anáforas y pronombres cuando no hay claves 'extra' además de las estrictamente sintácticas, como el género u otras (como ya observaran Chien y Wexler (1990) en niños de desarrollo normal). Basándose en los resultados, las autoras concluyen que estos niños se basan únicamente en su conocimiento del género semántico, la marca reflexiva del predicado y la asignación de papel temático al sujeto y no en el conocimiento sintáctico del principio B.

Este comportamiento se interpreta como consecuencia de que la representación sintáctica de los niños TEL está subespecificada con respecto a la coindización entre constituyentes y a las propiedades sintácticas de los pronombres. Es decir, en este caso se sitúa el problema en la sintaxis estricta.

3.8.3. Afasias.

Las afasias son trastornos del lenguaje que se producen después de que el proceso normal de adquisición de la lengua o lenguas maternas se ha completado: se dice por ello que son trastornos adquiridos y no evolutivos, como los anteriores. Suelen darse en personas adultas, aunque no solo, y las causas más frecuentes son los accidentes cerebro vasculares, los traumatismos craneoencefálicos y los tumores. Estas condiciones producen falta de irrigación sanguínea en el cerebro que causa la muerte neuronal del área afectada. En función de su localización y extensión, esta lesión tendrá como consecuencia una diversidad de síntomas neurológicos entre los que se encuentran los relacionados con el lenguaje (pero también con los movimientos, los procesos cognitivos superiores e incluso la personalidad). De forma simplificada, diremos que se suele hacer una división entre las afasias llamadas anteriores o productivas y las posteriores o receptoras, aquellas que afectan de manera primordial a la expresión o a la comprensión del lenguaje, respectivamente. Entre las primeras se encuentra la afasia de Broca y entre las segundas, la de Wernicke.

Aun así, existen más tipos de afasias y más clasificaciones que profundizan en el tipo de síntomas y es importante señalar que en cualquier caso es difícil encontrar cuadros puros⁵³.

Los pacientes afásicos constituyen, para las neurociencias, una circunstancia privilegiada para el estudio del funcionamiento cerebral, de la especialización de las distintas zonas del cerebro, de la relación entre ellas... etc. Dentro de la neurolingüística podemos encontrar numerosas investigaciones realizadas con pacientes afásicos con el objetivo de comprender qué zonas del cerebro se encargan de qué tareas lingüísticas, qué aspectos del lenguaje se encuentran relacionados entre sí y qué podemos averiguar sobre el modo en que se procesan.

La teoría del ligamiento no es una excepción: de la misma forma que, como veíamos en el capítulo 1, la investigación en el ámbito de la adquisición del lenguaje ha servido para poner a prueba algunas de las teorías de funcionamiento de pronombres y anáforas y ha contribuido a dar pasos hacia delante en nuestro conocimiento del tema, también los casos de personas con diferentes dificultades del lenguaje, algunas asimilables a las de los niños que se encuentran en proceso de adquisición de su lengua materna (como las limitaciones de procesamiento), y otras diferentes (como la madurez y disponibilidad de otras capacidades, o el hecho de haber adquirido ya una lengua), son una herramienta más para seguir cuestionando estas teorías y así profundizar en ellas.

Los resultados hallados en pacientes afásicos parecen indicar que estos tienen problemas similares a los encontrados en los niños. Grodzinsky et al. (1993) obtienen en pacientes afásicos los mismos resultados que encontraron Chien y Wexler (1990): dificultades con los pronombres y no con los reflexivos, y lo atribuyen a una insuficiencia de recursos de procesamiento. Por su parte, Ruigendijk et al. (2003, 2006) comparan niños y afásicos de Broca holandeses, italianos y españoles en su comprensión de pronombres y reflexivos en oraciones transitivas y de ECM. Todos los grupos obtuvieron un rendimiento significativamente más bajo en pronombres en oraciones de ECM que en los demás casos. Estos autores también concluyen que no se trata de falta de conocimiento sintáctico, sino de reducción de la capacidad de procesamiento de la información sintáctica.

⁵³ Para más información sobre las Afasias, remitimos a Lesser (1983) y Ardila (2005), entre otros.

Baauw y Cuetos (2003) encuentran que los pacientes agramáticos españoles responden de modo similar a como habían respondido los niños: solo se observan efectos de retraso del Principio B (que ellos prefieren llamar Problema de Interpretación de Pronombres, PIP) en construcciones de marcado excepcional de caso.

También Vasić (2006) encuentra resultados similares entre los participantes de su muestra: un grupo de pacientes afásicos y uno de niños con una media de edad de 5 años y medio, resultados que no aparecieron en su grupo de control formado por adultos sanos. La autora concluye que las limitaciones de procesamiento características de la sintomatología neurológica y del desarrollo incompleto de los niños explican el retraso producido en la computación sintáctica que muestran. Este retraso produce una alteración en la organización jerárquica de su sistema lingüístico que por ello difiere de la encontrada en la población normal. Vasić (2006) utiliza el marco teórico de Reuland (2001) y considera probada la existencia de la jerarquía propuesta por este autor (explicada en el capítulo 1).

4. ESTUDIO DE LA COMPRESIÓN DE LAS RELACIONES PRONOMINALES Y ANAFÓRICAS POR NIÑOS Y ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En este capítulo se recoge la investigación empírica llevada a cabo con una muestra de 40 adolescentes con discapacidad intelectual y un grupo de contraste de 20 niños sin discapacidad, equiparados por edad de desarrollo, basándonos en el estado de la cuestión de la adquisición de los principios de funcionamiento de anáforas y pronominales, en particular para el español y para población con alteraciones del lenguaje, que se han descrito en los capítulos anteriores. Como exponemos más adelante, tomamos opciones que suponen asumir las características particulares de nuestra población, adolescentes con discapacidad intelectual, que se describieron en el capítulo 3.

Comenzamos exponiendo las hipótesis y objetivos y después los detalles de la investigación en cuanto a la metodología, los participantes, los materiales y la forma de administración.

Los resultados se presentan primero desde un punto de vista descriptivo y posteriormente se hace un análisis estadístico para poder interpretarlos. Todo ello se discute en la última sección del capítulo a la luz de lo visto en los capítulos anteriores, distinguiendo dos focos de interés: por una parte, el desarrollo del lenguaje de las personas con discapacidad en comparación con otras que no tienen discapacidad y en relación con sus características y capacidades y, por otra parte, la propia lengua y la teoría lingüística que hemos discutido en los capítulos 1 y 2. Nos preguntaremos si nuestros datos apoyan los análisis propuestos recientemente y qué herramientas teóricas resultan más útiles para interpretarlos.

4.1. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS.

Nuestro objetivo es comprobar si la referencia anafórica y pronominal en español, con anáforas simples (clítico reflexivo ‘se’), anáforas complejas (‘a sí mismo’) y clíticos no reflexivos (pronombres ‘le’, ‘la’ y ‘lo’) es resuelta correctamente por las personas con discapacidad intelectual. Para ello, agruparemos a los participantes de nuestra muestra por edades mentales y compararemos sus resultados con los de niños de desarrollo normal con edades cronológicas equivalentes. Veremos si las propuestas teóricas que hemos presentado resultan útiles para explicar los resultados y si estos resultados confirman esas propuestas. También nos preguntaremos si lo que indican nuestros datos contribuye mínimamente a nuestro conocimiento de las personas con discapacidad en general y de las que tienen síndrome de Down en particular.

Los pronombres que vamos a comparar son en todos los casos de tercera persona de singular. Hemos explicado en el capítulo 2 por qué se han descartado los pronombres de primera y segunda persona: como en otras unidades de la lengua se produce entre ellos el fenómeno de la reversibilidad, lo cual complica enormemente la tarea, ya que existe un diálogo con el examinador y además porque en algunos casos las personas con discapacidad tienen dificultades para superar esta confusión incluso en el habla espontánea. Además, ya vimos entonces que algunos de los fenómenos que nos interesan desde el punto de vista de la gramática del español solo se producen en la tercera persona.

Nos fijamos especialmente en los resultados que se han observado en personas con discapacidad intelectual y en los resultados de los estudios de adquisición en español, si bien hemos renunciado a estudiar algunos fenómenos, bien por las características de las personas que participan en nuestro estudio, bien por las de la lengua española. Así, nos parece innecesario introducir un grupo de estímulos que incluyan un antecedente con cuantificador ‘todos’ (“every”), como hacen Perovic (2004) y Ring y Clahsen (2005a). Esta estructura se introdujo por primera vez en Chien y Wexler (1990) con el objeto de comprobar si la lectura ligada de un pronombre era resuelta correctamente por los niños que cometían errores con el pronombre en estructuras sin cuantificador. Dado que en español no se han observado problemas con estos pronombres y que nuestro estudio no es de adquisición de la lengua sino de competencia en casos de déficit cognitivo, no los hemos incluido.

Por otra parte, comprobar los posibles efectos de utilizar estructuras más complejas, como las de marcado excepcional de caso u oraciones subordinadas, para replicar algunos resultados de estudios realizados con niños de desarrollo normal que adquieren el español como lengua materna podría distorsionar el conocimiento real de una u otra forma de asignar referencia, como veremos en la sección siguiente, aumentando las demandas de procesamiento. Tal como recogíamos en el capítulo 1, muchos autores atribuyen los errores de los informantes a la complejidad de las estructuras. Esta tarea podría quedar, en todo caso, como proyecto posterior de investigación.

Hemos introducido, en cambio, el contraste entre usar el género como pista y no hacerlo, dado que puede tener efectos en el resultado, como se ha demostrado tanto con niños de desarrollo normal (Chien y Wexler 1990), como con niños con TEL (Van Der Lely y Stollwerck 1997). Recordemos que este último trastorno se caracteriza por presentar dificultades gramaticales que podrían ponerse en paralelo con algunas de las que habitualmente se atribuyen a las personas con SD.

Los niños de desarrollo normal que tomamos como grupo de contraste pueden aportar más información, ya que hemos visto que se dispone de muy pocos datos sobre la adquisición en condiciones normales de la comprensión de anáforas y pronombres, aunque no sea ese nuestro objetivo primario.

De la comparación entre los grupos de personas con discapacidad y el grupo de contraste esperamos responder a dos preguntas: ¿es realmente la edad mental un buen predictor de la capacidad lingüística real de los individuos con discapacidad intelectual? y ¿podemos decir que existe una facilidad o dificultad específica que no depende completamente del grado de discapacidad?

Ya hemos visto la gran variedad de causas, manifestaciones y desarrollo de los trastornos que cursan con retrasos en las capacidades intelectuales, junto a todos los que todavía desconocemos. Por ello puede parecer que decir ‘población con discapacidad intelectual’ resulta vago. Sin embargo, también hemos visto la escasa nitidez de los resultados de estudios de tipo etiológico, puesto que las causas fisiológicas parecen desdibujarse a medida que avanzamos, de lo más directamente orgánico o primitivo, a las funciones superiores. Parece que todavía no estamos en situación de establecer correspondencias entre los síndromes y sus manifestaciones, aunque en algunos aspectos

nos aproximamos. Por estos motivos nos preguntamos si a partir de los resultados de nuestra prueba podemos establecer subgrupos o clasificar a los participantes por su competencia lingüística en esta área concreta y si esto se corresponde con la etiología, el CI u otras medidas. De la misma forma, nos preguntamos si una parte de nuestros resultados es (relativamente) independiente de factores lingüísticos y se puede atribuir a otros factores relacionados con la discapacidad, recordando la caracterización que se hizo de la misma en el capítulo tercero.

Si los miembros del grupo de personas con discapacidad encuentran dificultades nos preguntamos ¿en qué unidades parecen tener mayores problemas? ¿Podemos explicar estas dificultades en relación con los estudios teóricos y empíricos que hemos revisado? Además, debemos preguntarnos si coinciden nuestros resultados con otros realizados previamente. Dados los tipos de estímulos que hemos empleado en nuestro estudio, estamos en condiciones de probar no solo la diferencia de comprensión de las unidades que son el centro de nuestra investigación (pronombres clíticos ‘le’, ‘lo’ y ‘la’, clítico reflexivo simple ‘se’ y reflexivo complejo ‘se... a sí mismo/a’), sino además, la influencia del factor que hemos denominado ‘ayuda de género’, así como el peso que pueda tener la presencia de un objeto directo que hace algo más compleja la construcción.

En cuanto al grupo de contraste, nos preguntaremos si nuestros resultados son coherentes con lo encontrado en los estudios de adquisición del lenguaje en condiciones normales.

4.2. METODOLOGÍA

En esta sección describimos y explicamos la metodología de estudio que hemos seguido en nuestra investigación, basándonos en los resultados de los trabajos reseñados anteriormente en esta tesis y en los comentarios y experiencias que sobre ellos se han publicado.

4.2.1. Diseño

Hirsh-Pasek y Michnick Golinkoff (1996) recogen al menos tres razones para llevar a cabo un estudio sobre comprensión:

En primer lugar, para muchos investigadores supone una fuente de datos más rica que la sola producción, puesto que esta daría información incompleta sobre el conocimiento real que tienen los niños de su gramática al producirse con apoyos ricos de tipo social y contextual. No podemos asegurar que todo aquello que el niño no produce tanto en situación espontánea como elicitada es algo que escape a su conocimiento, sino que podría ser que sencillamente elige no producir la unidad o construcción que se pretende obtener con la prueba.

Además, se suele suponer que la comprensión del lenguaje es previa a la producción y que cuando un informante produce una determinada estructura esta está adquirida. Por eso, la comprensión da una idea más completa y amplia del **proceso** de adquisición. Por último, estos autores señalan que los estudios de comprensión permitirían un mayor control metodológico de las condiciones en las que el niño emite una respuesta (Hirsh-Pasek y Michnick Golinkoff 1996).

Dentro de los diversos métodos que podemos emplear para medir la comprensión (McDaniel et al. 1996), en los estudios sobre referencia se utilizan mayoritariamente cuatro. Los describimos brevemente a continuación.

La tarea de selección de imágenes (*Picture Selection Task*, utilizado por Deutch, Koster y Koster 1986) consiste en elegir, de un número no muy alto de imágenes (fotografías o dibujos), la que mejor se corresponde con un estímulo lingüístico que el sujeto escucha. Esta tarea, muy utilizada también en pruebas de evaluación del lenguaje⁵⁴, supone que el informante compare el estímulo con cada uno de los dibujos y detecte los casos en que no se produce coincidencia y el único en que sí. Resulta por lo tanto de cierta complejidad.

La tarea de juicios de referencia es similar a la de juicios de gramaticalidad. En ella el investigador establece un diálogo con el participante preguntándole directamente sobre su interpretación de un par imagen-oración. Esta tarea se considera adecuada a partir de 4 años y está sometida a algunos riesgos que resultan especialmente pertinentes para una población con discapacidad intelectual. En primer lugar, establecer un diálogo con el niño supone la posibilidad de que él se base en claves externas (adecuadas o erróneas) a la propia tarea,

⁵⁴ Por ejemplo, el “Peabody” (Dunn y cols., 1986) y el “CEG” (Mendoza y cols., 2005).

como la sonrisa o la mirada del examinador para contestar. Además, un juicio metalingüístico puede resultar confuso para ellos. Por último, como señalan McDaniel y Smith Cairns (1996), es una tarea relativamente subjetiva.

En las pruebas de acción, llamadas *Act-out* se requiere que el informante realice una acción que se corresponda con el estímulo proporcionado. Con niños suele utilizarse con juegos tipo ‘Simón dice’. La acción puede hacerla él mismo o se le puede proporcionar material figurativo, como muñecos por ejemplo. Esta tarea se ha utilizado en muchos trabajos, en particular sobre ligamiento (p.e., Sigurjónsdóttir y Hyams 1992) y, según afirma Goodluck (1996) se ha mostrado eficaz para reflejar sutiles distinciones sintácticas. Tiene el interés de no presentar una interpretación dada, ni siquiera una serie de ellas para elegir, sino dejar completa libertad al sujeto para que interprete. También es sencilla y muy atractiva para los participantes. Sin embargo, tiene algunos inconvenientes. Además del obvio (no cualquier construcción es fácilmente ejecutable), nos interesa señalar que esa libertad de interpretación puede volverse en contra de los objetivos de la investigación, puesto que los participantes podrían elegir no interpretar la opción que se busca, sin que eso signifique que no la consideren posible. Otra posible desventaja que debemos tener en cuenta al tratar con personas con discapacidad es que pueden tener dificultades específicas para trasladar el pensamiento o las palabras a acción, y esto no quiere decir que no comprendan. Puede haber una disociación entre su eficacia en seguimiento de instrucciones y en interpretación de la misma proposición. Por último, esta tarea no permite una comprobación crucial: si hay diferencia en las respuestas de los participantes entre aceptar lo correcto y rechazar lo incorrecto.

Lo que nos interesa es comprobar del modo más sencillo y directo posible si los participantes interpretan correctamente qué consecuencias tiene la utilización de un pronombre o un reflexivo, a quién pueden referir y a quién no. El diseño que hemos preparado pretende satisfacer las siguientes condiciones:

- Naturalidad: mantener lo más posible, dentro de lo que se puede en una prueba estructurada, la validez ecológica de la situación y por lo tanto la extracción de conclusiones sobre el funcionamiento real de los participantes en interacción, reduciendo al mínimo la influencia de factores pragmáticos extraños.

- Sencillez: se busca centrar al máximo la capacidad del participante en resolver la referencia, para evitar la influencia de otras capacidades o dificultades cognitivas. Este requisito no entra en contradicción con el primero puesto que se trata de evaluar las capacidades máximas y, aunque en las situaciones cotidianas esta sencillez no es lo habitual, entendemos que si el individuo no puede realizar la tarea aislada y sencilla, menos podrá hacerlo cuando sea más compleja.

- Comparabilidad: se ha procurado que las pruebas fueran máximamente idénticas entre participantes puesto que la comparación entre ellos es fundamental. Además, el objetivo es la mayor cercanía posible en el tiempo entre todas las pruebas utilizadas, tanto las que miden la inteligencia general como las propiamente lingüísticas y la específica sobre anáforas y pronombres.

Por este motivo, nos decantamos por el llamado *Truth-value judgement task* (Gordon 1996), llamado también *Picture verification task* (Baauw, Escobar y Philip 1997), que podríamos traducir como ‘tarea de juicio de verdad’. Se trata de que los participantes decidan si una oración o enunciado describe adecuadamente una situación presentada de algún modo (Gordon 1996). Existen dos formas básicas de aplicar esta técnica, las que requieren una respuesta verbal del tipo sí/no, y las que requieren que el participante premie o castigue a quien ha emitido tal enunciado (normalmente una marioneta). También hay varias formas de describir el evento: mediante una acción realizada por muñecos o marionetas, un vídeo, un dibujo... etc.

Hemos optado por este sistema porque es uno de los más sencillos y porque contiene un número mínimo de distractores potenciales. No debemos olvidar que la población objeto de estudio presenta déficit cognitivo, frecuentemente asociado a otras alteraciones como la memoria o la atención. Con respecto a las diversas opciones planteadas, nos decantamos por una tarea del tipo sí/no, puesto que en la opción de premio/castigo no está claro que no haya uno que resulte especialmente atractivo a los niños y haga que se distraiga su atención y se falseen los resultados. Además, es esta la tarea planteada en la inmensa mayoría de los estudios revisados en el capítulo anterior, por lo que pensamos que puede ofrecer mayores garantías de comparabilidad. También por esta razón nos hemos inclinado a presentar las situaciones mediante dibujos: es el modo en que tradicionalmente se ha medido la comprensión de pronombres y anáforas. Se ha señalado que la utilización de imágenes

estáticas puede afectar negativamente al juicio, ya que resulta limitado a la hora de proporcionar un contexto que haga que ambas interpretaciones sean igualmente posibles y naturales, lo cual es un objetivo fundamental de esta tarea (Gordon 1996). No obstante, en nuestra prueba se ha buscado la máxima sencillez de contextos y estímulos, buscando minimizar la carga de procesamiento de los niños, por lo que pensamos que el estatismo no supondrá un débito. Los dibujos que se presentan representan cuatro personajes (papá, mamá, niño y niña) en escenas cotidianas, son claros y sencillos y proporcionan un contexto en que ambas interpretaciones (la pronominal y la reflexiva) son posibles e igualmente naturales para asegurar que los participantes se concentran en la tarea gramatical. Se mantiene el dibujo presente mientras se escucha la oración, para no sobrecargar la demanda de memoria.

Tenemos en cuenta la objeción que se hace en trabajos como Grimshaw y Rosen (1990) acerca de la tendencia de los niños a no elegir un antecedente que no haya sido mencionado. Esto ha hecho que muchos autores escogieran oraciones subordinadas (X dice que Y le/se...) o sujetos con un complemento preposicional (la mamá de X le/se) de modo que ambos antecedentes potenciales estén presentes en el contexto sintáctico inmediato. Nuestra opción ha sido ofrecer dos oraciones simples, la primera para presentar a los personajes y la segunda como estímulo, siguiendo a Baauw, Escobar y Philip (1997) y Perovic (2004), como en (101):

(101) Estos son el papá y el niño. El papá le cura.

Teniendo en cuenta las objeciones de Elbourne (2005), para evitar un posible efecto de ‘saliencia’, es decir, de prominencia de un personaje, nos hemos asegurado de que todos los personajes pasen por todas las situaciones, las de agente, paciente y observador. Con todo, al no tratarse de una historia, sino de personajes cotidianos, es difícil pensar que pudiera darse esa preferencia. Para evitar efectos de principio o de recencia, es decir, que los niños prefieran el antecedente mencionado en primer lugar o el mencionado en segundo lugar, también se presentan ambos órdenes el mismo número de veces.

Todos los dibujos se han presentado en una pantalla de ordenador y las oraciones han sido grabadas por una persona con voz clara totalmente ajena a la investigación, para evitar posibles sesgos entonativos sutiles, tal como sugieren Grimshaw y Rosen (1990). Además,

de esta forma los estímulos son totalmente idénticos para todos los niños tanto en la forma como en el tiempo de exposición. De este modo, no se produce un diálogo con el examinador en el momento de la pregunta sobre los estímulos de examen, evitando cualquier efecto inconsciente del mismo. Una vez dada la respuesta, en el caso de ser negativa, muchos informantes espontáneamente “corrigen” la oración. En otros casos el examinador incita a que se haga. Todas las expresiones emitidas por los niños se anotan, y también si en ese proceso decidiera cambiar su respuesta, aunque no se contabiliza. La razón es que en una situación comunicativa natural normalmente no hay tiempo para volver a pensar sobre lo que se ha comprendido, y menos aún las personas con discapacidad. El objetivo de nuestro trabajo es evaluar la comprensión natural del lenguaje.

Las respuestas positivas y negativas están igualadas y mezcladas al azar, es decir, existe un mismo número de ítems en que el estímulo coincide con el dibujo y en que no coincide. Podremos por lo tanto estudiar la diferencia, si es que se produce, entre aceptar lo correcto y detectar y rechazar lo incorrecto. Se ha añadido un pequeño pre-test para familiarizar a los participantes con los personajes y asegurar la comprensión del significado de los verbos utilizados. Además, se comienza cada sesión con unos estímulos de entrenamiento para comprobar la comprensión de la tarea en sí. Por último, a lo largo de la prueba, se incluyeron ítems de seguimiento (*fillers*) para comprobar que se mantiene la atención y no hay una respuesta al azar. La lista final resultante fue de 96 estímulos (a los que hay que añadir los 5 de entrenamiento) y se encuentra en el Anexo I, clasificada por grupos y con las especificaciones de cada dibujo correspondiente. Esta lista no se presentó en ese orden a ninguno de los participantes, sino que se elaboraron dos modelos en que se mantiene idéntica la primera parte (pre-test de vocabulario y estímulos de entrenamiento) y se presentan los estímulos en dos órdenes diferentes, preparados al azar para controlar efectos como el aprendizaje o el cansancio.

4.2.2. Estímulos empleados

Para la elaboración de la prueba hemos seleccionado el vocabulario buscando que fuera sencillo y familiar para los miembros de la muestra, de forma que pudieran reconocer las situaciones que se representan en los dibujos con facilidad.

El vocabulario que hemos utilizado consta de:

- Personajes: un papá, una mamá, un niño y una niña.
- Verbos: tapar, lavar, peinar, señalar, pintar, curar, mirar, ver, vestir, calzar, golpear, cortar, quemar, manchar y rascar.
- Verbos con objeto: rascar la cabeza, sonar los mocos, tapar los ojos, quemar la mano, dar un golpe, lavar el pelo.

Para todos los estímulos experimentales (excluyendo los ejemplos, los de control y los *fillers*), la clave está en el uso del pronombre, que orienta la acción del agente bien sobre sí mismo, bien sobre el otro participante. De hecho, utilizamos el mismo dibujo más de una vez con diferente estímulo lingüístico para ilustrar el contraste.

Los estímulos que forman parte de la prueba aparecen en la siguiente lista, encabezados por la clave que hemos empleado para denominarlos de forma más operativa. Los estímulos concordantes (*match*) llevan una M; los estímulos discordantes (*mismatch*) llevan MS. Hemos incluido un ejemplo en cada uno con su correspondiente dibujo.

- RM** y **RMS**. Estímulos que contienen un pronombre reflexivo *se*. Tenemos un ejemplo en (102).

(102) Estos son el papá y el niño. El niño se peina (RM1).



- ROM** y **ROMS**. Estímulos que contienen ese mismo elemento *se*, pero además cuentan con un objeto que dificulta el procesamiento tanto por la longitud como por la mayor complejidad sintáctica, como en el ejemplo (103).

(103) Aquí están el niño y el papá. El papá se rasca la cabeza (ROMS2).



iii. **PM** y **PMS**. Estímulos que contienen un pronombre objeto no reflexivo 'le', 'lo' o 'la'. Vemos un ejemplo en (104).

(104) Mira la mamá y la niña. La mamá **la** pinta (PMS3).



iv. **PGM** y **PGMS**. Estímulos que contienen el mismo pronombre y además ayuda de género, como en el ejemplo (105).

(105) Aquí están el papá y la niña. El papá **la** cura (PGM1).



v. **POM** y **POMS**. Estímulos que contienen ese pronombre y un objeto, como en (106).

(106) Estos son el papá y el niño. El niño **le** quema la mano (POMS2).



vi. **RRM** y **RRMS**. Estímulos que contienen un reflexivo complejo, como vemos en el ejemplo (107).

(107) Aquí están el papá y el niño. El niño **se** golpea **a sí mismo** (RRM2).



vii. **RRGM** y **RRGMS**. Estímulos que contienen un reflexivo complejo y ayuda de género, como en el ejemplo (108).

(108) Mira el niño y la mamá. El niño **se** señala **a sí mismo** (RRGMS5).



viii. **RROM** y **RROMS**. Estímulos que contienen un reflexivo complejo y un objeto. Como en (109).

(109) Aquí están el papá y el niño. El niño **se** quema la mano **a sí mismo** (RROM2).



ix. **CM** y **CMS**. Estímulos de control. Son estructuras similares a las anteriores, pero en ellas no se usa el pronombre, sino el sintagma pleno. Vemos un ejemplo en (110).

(110) La mamá calza a la niña (CM2).



x. **FM** y **FMS**. Estímulos *fillers*. Son estímulos muy sencillos, oraciones que se corresponden o no con acciones realizadas por un solo personaje. Su objetivo es asegurar que se está atendiendo a la tarea. Vemos un ejemplo en (111).

(111) La niña llora (FMS3).



4.2.3. Selección y evaluación de la muestra

Dentro de la muestra de participantes que participaron en el estudio podemos hacer una subdivisión entre los participantes con discapacidad y el grupo de contraste.

a) Grupo de participantes con discapacidad

El grupo de participantes con discapacidad está constituido por 40 alumnos de un Centro de Educación Especial concertado que se encuentra en la localidad de Majadahonda,

en la zona noroeste de la Comunidad de Madrid. Dados los objetivos del estudio, se procedió de la siguiente manera: se incluyó en primer lugar a 15 individuos con síndrome de Down (SD) del colegio 6 varones y 9 mujeres, entre 12 y 21 años. En segundo lugar, se seleccionó un grupo de 25 participantes (11 varones y 14 mujeres) con discapacidad intelectual de otras etiologías (OE), escogidos al azar de entre los alumnos cuya edad cronológica e inteligencia general no difería significativamente del grupo SD.

En cuanto a la evaluación de los participantes, contamos con las puntuaciones parciales y cocientes totales en una prueba de inteligencia general: las Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños (MSCA, *McCarthy Scales*). Esta prueba fue elegida por ser la más adecuada a la capacidad real de la mayoría de los participantes. Debemos tener en cuenta que las pruebas y escalas psicométricas que miden el desarrollo y la inteligencia están planteadas en principio para personas sin discapacidad, por lo que su baremación no siempre se ajusta bien a las características especiales de nuestros participantes y es por ello por lo que el criterio de los especialistas del centro es utilizar la MSCA en lugar de otras pruebas de uso más habitual como la WISC-IV (Escala de inteligencia para niños de Weschler), anteponiendo como criterio el desarrollo intelectual real (o lo más cercano a la realidad posible) por encima de la edad cronológica.

Además, se procedió a una evaluación específica del lenguaje con métodos cuantitativos. Así, se incluyó en la base de datos las puntuaciones del subtest de Vocabulario del Test de Boston para el diagnóstico de las afasias, que es una prueba de denominación. También se incluyó la puntuación directa del Test de vocabulario receptivo Peabody y la puntuación directa total del test de comprensión de estructuras gramaticales CEG de aquellos alumnos de quienes se disponía tal dato.

En las tablas 4.1. y 4.2. presentamos un resumen de los participantes de los grupos con discapacidad SD y OE.

Tabla 4.1. Participantes del grupo SD.

Participantes	Sexo	EC	EM	CIT	CIV	CIM	CIMem	CIN	CIMot	TVB	Peabody
SD1	V	14,67	6	43	43	46	34	36	59	10	48
SD2	V	16,66	6;6	43	33	67	33	40	57	9	89
SD3	M	15,47	5;1	35	38	35	29	29	43	6	
SD4	M	15,81	6;2	41	46	47	38	37	36	7	
SD5	M	15,17	4	27	25	31	20	25		5	47
SD6	V	13,70	6;1	49	35	53	30	42	59	6	61
SD7	M	20,68	5;5	37	30	40	30	43	42	8	
SD8	M	19,09	6;3	42	37	43	37	45	43	6	
SD9	M	20,73	6;3	42	34	53	36	37	50	6	
SD10	M	15,67	6	41	37	37	30	39	50	7	
SD11	V	16,95	5;1	30	32	29	23	31	40	9	
SD13	V	14,03	5	37	37	41	30	29	44	8	
SD14	M	12,58	4;2	33	41	38	38	35	48	5	43
SD15	M	17,67	5;7	32	28	40	28	27	48	7	75
SD16	V	13,63	5;3	39	45	30	34	37	56	9	54
Media		16,17	5;6	38,07	36,07	42	31,33	35,47	45	7,2	27,8

Como podemos comprobar, se incluye en estas tablas la edad cronológica (EC), la edad mental (EM), las puntuaciones globales de la escala MSCA (cociente intelectual total CIT, cociente verbal CIV, cociente manipulativo CIM, cociente mnésico CIMem, cociente numérico CIN y cociente motor CIM). En esta última escala, la motriz, existen casos en que la puntuación obtenida no permite asignar un cociente, por lo que queda en blanco, esta escala no forma parte de la puntuación general global. También incluimos en las tablas la puntuación del test de vocabulario de Boston y las puntuaciones del test de vocabulario Peabody, en los casos en que se dispone de ellas. Para evitar errores, en todos los grupos se ha respetado el número de clave asignado al comienzo. Como consecuencia de la supresión de algunos participantes⁵⁵ no se sigue un orden numérico completo:

⁵⁵ A lo largo del proceso de evaluación y pruebas algunos participantes fueron suprimidos de la muestra, bien porque abandonaron el centro, bien porque no comprendieron la prueba y los datos obtenidos no se estimaron fiables.

Tabla 4.2. Participantes del grupo OE.

Participantes	Sexo	EC	EM	CIT	CIV	CIM	CIMem	CIN	CIMot	TVB	Peabody	CEG
OE3	M	13,06	4;9	37	40	35	35	33	35	6	52	44
OE4	V	13,19	6	46	54	42	46	44	62	4	82	57
OE6	M	12,93	6;6	42	39	42	46	46	42	9	85	49
OE7	M	13,51	5	38	41	38	30	30	49	5	46	57
OE9	V	12,34	5;1	44	49	39	41	40		5	36	48
OE10	M	15,36	5	34	34	33	31	34	58	9	75	61
OE11	V	13,52	5;3	35	41	33	32	29	40	6	60	41
OE12	V	17,04	5	34	37	30	34	34	30	8	73	36
OE13	M	12,08	5;7	40	45	54	40	39	57	9	71	58
OE14	V	13,82	4;10	36	40	36	35	30	46	6	65	41
OE15	M	18,90	4;9	32	40	28	32	30	33	6		
OE16	M	15,18	5;7	39	45	42	38	29	49	11	81	48
OE17	V	16,43	4;6	26	27	29	26	24	34	5	32	
OE18	V	15,98	5;5	36	34	35	37	32		6		
OE20	V	18,17	6	40	43	37	33	33		7		
OE21	M	13,57	4;3	32	34	31	30	30	38	5	40	33
OE22	M	16,04	5;3	33	26	39	26	37	41	4	62	60
OE23	M	18,25	5;6	37	37	40	30	29		3	59	
OE24	M	18,58	6;3	42	50	33	40	40		6		
OE25	V	13,61	6;4	47	48	39	42	45	41	8	93	73
OE29	V	15,18	6	42	52	42	52	49	49	6		
OE30	M	18,82	5	33	40	32	30	30	29	6	58	47
OE31	M	12,90	6;6	51	49	55	47	46	53	7	76	57
OE32	V	14,74	4;6	29	36	36	25	31	44	9		
OE33	M	12,90	6;9	52	50	61	46	46		6	61	
media		15,04	5;5	38,28	41,24	38,44	36,16	35,60	33,2	6,48	48,28	32,4

b) Grupo de contraste

El GC está constituido por 20 niños (11 varones, 9 mujeres) con edades cronológicas comprendidas entre los 3 años y 5 meses y los 6 años y 6 meses ($M= 5;1$), es decir, equivalentes a las edades mentales de los participantes con SD y sus correspondientes OE, que se encuentran entre los 4 y los 6 años y 9 meses de edad mental. Dada la imposibilidad de realizar una evaluación de los niños de desarrollo normal, debemos suponer que su edad mental corresponde con un margen de error muy pequeño a su edad cronológica. Se pidió por ello a las profesoras del centro que escogieran, de entre sus alumnos, a aquellos que en su opinión representarían la media en su rendimiento general.

Estas circunstancias de selección hacen que no podamos hablar propiamente de “grupo de control” y hayamos optado por denominarlo grupo de contraste, siguiendo las recomendaciones de la Asociación Americana de Psicología.⁵⁶

Todos los niños del CG están escolarizados en modalidad ordinaria en el centro concertado de Madrid en Educación Infantil y sus datos están ordenados en la tabla 4.3.

Tabla 4.3. Participantes del GC

Participantes	Sexo	EC	Participantes	Sexo	EC
GC2	V	4;5	GC13	M	6;3
GC3	M	4;4	GC14	M	5;7
GC5	M	4;3	GC15	V	5;5
GC6	M	4;5	GC16	V	5;5
GC7	V	5	GC17	V	5;8
GC8	M	5;3	GC18	V	3;5
GC9	V	4;2	GC19	M	6;1
GC10	M	5;3	GC20	M	6;2
GC11	V	5;1	GC21	V	6
GC12	V	5;4	GC22	V	3;6

⁵⁶ *If we can neither implement randomization nor approach total control of variables that modify effects (outcomes), then we should use the term “control group” cautiously. In most of these cases, it would be better to forgo the term and use “contrast group” instead.* (Wilkinson 1999:596)

4.2.4. Material y desarrollo de las pruebas.

Los participantes con discapacidad se vieron individualmente en un despacho de logopedia del colegio, con la examinadora. Se puede decir que todos estaban familiarizados tanto con el lugar como con la examinadora, puesto que trabajaba en el centro, había sido o era terapeuta de algunos de ellos y cuando comenzaron las pruebas todos habían pasado ya por la fase de evaluación con la misma persona y en el mismo lugar. Los niños del GC pasaron la prueba de forma individual en una sala de su colegio.

El material que se elaboró estaba compuesto por 106 láminas para la administración de la prueba, distribuidas de la siguiente forma:

- 1 lámina para el test de vocabulario de personajes y 4 para el de verbos.
- 5 láminas de entrenamiento.
- 84 láminas para la prueba de juicio sí/no
- 12 láminas para estímulos “controladores de la atención” o *fillers*.

La primera parte consiste en un diálogo entre el examinador y el participante destinado a asegurar su familiarización con los personajes que aparecen y su comprensión de los verbos que se utilizan, para lo que se emplea el primer grupo de imágenes en una pantalla de ordenador. A continuación se le explica que se trata de decir si lo que se oye está contando bien lo que pasa en el dibujo o se equivoca. Se presentan los estímulos de entrenamiento, con el mismo método que se empleará posteriormente en la prueba.

Las láminas de prueba y de control se presentan en una pantalla de ordenador junto con una grabación de sonido simultánea. Ordenamos los estímulos al azar para obtener dos modelos diferentes, A y B, cada uno de los cuales se pasa a la mitad de la muestra. El examinador registra en una hoja de respuestas las posibles: **SÍ**, **NO**. Si el individuo corrige el estímulo, duda, cambia su respuesta o hace algún comentario, se anota a continuación.

Los estímulos, ordenados al azar, se numeran con una clave según el tipo de ítem. En el apartado 4.2.2. se expusieron las claves correspondientes. En el Anexo I se encuentra la lista completa de estímulos.

El número de sesiones no fue el mismo en todos los participantes. Dadas las características de la población objeto de examen, es especialmente importante adaptarse a cada uno de ellos. El número de sesiones varió entre una y tres, en función del cansancio que evidenciaban los participantes, o a petición suya, ya que se mantuvo el principio de no

forzar a ninguno. Todos los participantes del grupo GC pasaron la prueba en una sola sesión.

Es frecuente en esta población la pérdida de la consigna. Incluso en aquellos participantes a quienes se administró la prueba en una sola sesión, es necesario recordar lo que se les ha pedido. Nada de esto ocurrió con los niños del grupo GC.

Entre las distorsiones más encontradas, destacamos las confusiones con el juicio moral, es decir, un cierto número de participantes expresan su opinión sobre si lo que están viendo en el dibujo o escuchando en la oración estímulo está bien o mal desde el punto de vista moral. Era necesario entonces recordar de nuevo la consigna.

4.3. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

Una vez recogidos los resultados de la prueba, se ha realizado un primer análisis descriptivo hallando el porcentaje de aciertos que obtiene cada participante y cada grupo en cada uno de los tipos de estímulos y en la suma de los que están relacionados. Así, por ejemplo, presentamos el resultado de los ítems concordantes y discordantes (M y MS) por separado, pero también aportamos la suma de ambos. También presentamos los datos agrupados por la edad mental de los participantes de los grupos con discapacidad y edad cronológica del grupo de contraste y por el tipo de estímulo cuya comprensión se evalúa.

4.3.1. Grupo de participantes con SD.

En las tablas 4.4.a., 4.4.b. y 4.4.c. se encuentran, expresadas en porcentaje de aciertos, las medias de los resultados obtenidos por todos los miembros del grupo de participantes con SD. En el Anexo II se encuentran las tablas con los resultados de este grupo por modelo de administración (forma A y forma B), cuya única diferencia es el orden en que se presentan los estímulos y en dichas tablas se puede comprobar que no existen grandes diferencias entre uno y otro modelo.

Tabla 4.4.a. Resultados del grupo SD en porcentajes de aciertos: estímulos de control, fillers y total de los estímulos experimentales de la prueba.

<u>Estímulos</u>	<u>SD</u>
Fillers	100%
Control	99%
Total estímulos experimentales	86%

Tabla 4.4.b. Resultados del grupo SD en porcentajes de aciertos.

<u>Pronombres</u>	<u>SD</u>	<u>Reflexivo simple</u>	<u>SD</u>	<u>Reflexivo complejo</u>	<u>SD</u>
Pronombre match	96%	Reflex. simple match	98%	Reflex. complejo match	87%
Pronombre mismatch	76%	Reflex. simple mismatch	78%	Reflex. complejo mismatch	86%
Pron.+género match	92%	----	---	Reflex. complejo+género match	84%
Pron.+género mismatch	77%	---	---	Reflexivo complejo+género mismatch	90%
Pron.+objeto	80%	Reflex. simple + objeto	93%	Reflexivo complejo+objeto	83%
Total pronombres	80%	Total reflexivo simple	90%	Total reflexivo complejo	86%

Tabla 4.4.c. Resultados del grupo SD en porcentajes de aciertos: totales de estímulos facilitadores (ayuda de género) y de mayor complejidad (con presencia de un objeto).

<u>Estímulos</u>	<u>SD</u>
Total estímulos con ayuda de género	86%
Total estímulos sin ayuda de género	86%
Total estímulos con objeto	86%
Total estímulos sin objeto	85%

Vemos en las tablas que la media del grupo es en todos los casos una puntuación del 75% o superior. Debemos destacar la gran diferencia que encontramos en los resultados obtenidos en los estímulos M (*match*) en comparación con los obtenidos en los estímulos tipo MS (*mismatch*). Esta diferencia no parece que pueda atribuirse a la mayor dificultad que supone, en general, rechazar lo incorrecto con respecto a aceptar lo correcto, ya que no se produce en la misma medida en todos los tipos de estímulos. Únicamente es destacable

en los ítems que tienen pronombres y en los que tienen reflexivos simples (porcentajes en negrita en la tabla). No ocurre en las pruebas de control y *fillers*, ni tampoco en los estímulos que tienen reflexivos complejos. Más adelante veremos este hecho con más detalle.

Como vemos en los resultados totales de los tres tipos de oraciones que investigamos, el reflexivo simple es el que mejor se comprende y el pronombre y el reflexivo complejo alcanzan niveles similares, algo por debajo.

En cuanto a la presencia del objeto y la ayuda de género, cuyos efectos se reflejan en la tabla 4.4.c., comprobamos que estas variables, sorprendentemente, no parecen tener efecto en la comprensión de las estructuras por parte de los participantes del grupo SD, ya que los resultados son iguales.

Cada grupo se ha dividido a su vez en tres subgrupos en función de la edad mental para los participantes con discapacidad intelectual, y de la edad cronológica para el GC. Teniendo en cuenta los participantes y sus edades hemos tomado como edades de corte los cuatro años y medio, los cinco y medio (la media aproximada en todos los grupos) y los seis y medio. Existe un grupo 1 entre 4 y 4;5 años de edad mental (2 participantes); un grupo 2 de entre 4;6 y 5;5 años de edad mental (6 participantes) y un tercero de entre 5;6 y 6;5 años de edad mental (7 participantes). De esa forma, podemos observar el rendimiento de cada uno en comparación con los que tienen un nivel de desarrollo similar. En el Anexo II se encuentran las tablas con los resultados individuales, por tipo de estímulo y agrupados por grupos de edad. Aquí solo incluimos una gráfica y una tabla comparativa de los tres grupos de edad con SD. En ellas observamos que se da una progresión independiente en cada tipo de estímulos a medida que aumenta la edad mental. A continuación comentamos cada una de ellas. Cuando hablamos del grado de comprensión de una u otra estructura, nos referimos a las respuestas correctas, puesto que inferimos que responder correctamente significa identificar el referente de forma adecuada.

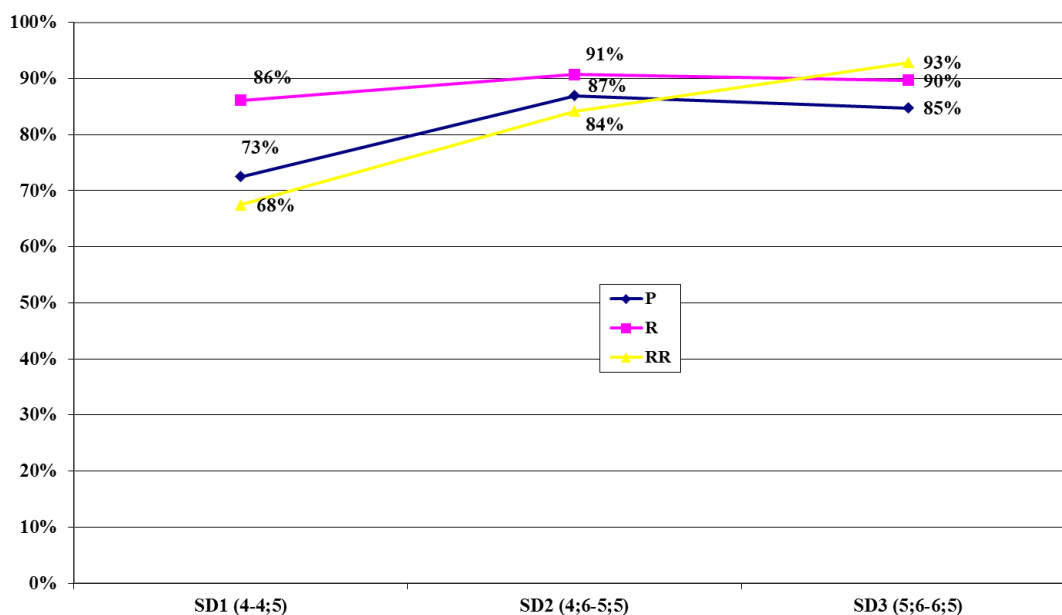


Gráfico 4.1. Resultados del grupo SD por tipo de estímulo y edad mental.

Podemos ver en este gráfico que, dentro del grupo de participantes con SD, el clítico reflexivo ‘se’ es el que se domina en las edades más tempranas, mientras que, por lo que se refiere al reflexivo complejo ‘a sí mismo/a’ es la construcción cuya comprensión mejora más en la franja de edad estudiada. Por lo que respecta a la comprensión del pronombre objeto ‘le’, vemos que su progresión entre los cuatro años y medio y los cinco de EM (edad mental) es grande, casi como el reflexivo complejo, pero después se mantiene o se estanca al igual que el reflexivo, no se sigue mejorando tanto en su comprensión como en la de aquel.

Otro hecho interesante es que por debajo de cuatro años y medio de EM no podemos hablar de dominio total del pronombre y del reflexivo complejo, mientras observamos que la comprensión del reflexivo simple clítico ya desde los cuatro años de EM es superior al 85%.

A continuación, vemos los resultados que obtienen los participantes con discapacidad de origen diferente al síndrome de Down.

4.3.2. Grupo de participantes con discapacidad de OE.

Las tablas 4.5.a., 4.5.b. y 4.5.c. contienen la media de los resultados obtenidos por los participantes del grupo de individuos con discapacidad intelectual de otras etiologías distintas del síndrome de Down, expresados en porcentajes. Además encontramos la media de los participantes que realizaron cada una de las modalidades de presentación de la prueba, A o B, en el Anexo II.

Tabla 4.5.a. Resultados del grupo OE en porcentajes de aciertos: estímulos de control, fillers y total de los estímulos experimentales de la prueba.

<u>Estímulos</u>	<u>OE</u>
Fillers	99%
Control	97%
Total estímulos experimentales	84%

Tabla 4.5.b. Resultados del grupo OE en porcentajes de aciertos.

<u>Pronombres</u>	<u>OE</u>	<u>Reflexivo simple</u>	<u>OE</u>	<u>Reflexivo complejo</u>	<u>OE</u>
Pronombre match	98%	Reflex. simple match	95%	Reflex. complejo match	81%
Pronombre mismatch	65%	Reflex. simple mismatch	81%	Reflex. complejo mismatch	81%
Pron.+género match	95%	---	---	Reflex. complejo+género match	83%
Pron.+género mismatch	80%	---	---	Reflexivo complejo+género Mismatch	87%
Pron.+objeto	80%	Reflex. simple + objeto	92%	Reflexivo complejo+objeto	74%
Total pronombres	84%	Total reflexivo simple	90%	Total reflexivo complejo	81%

Tabla 4.5.c. Resultados del grupo OE en porcentajes de aciertos: totales de estímulos facilitadores (ayuda de género) y de mayor complejidad (con presencia de un objeto).

<u>Estímulos</u>	<u>OE</u>
Total estímulos con ayuda de género	82%
Total estímulos sin ayuda de género	85%
Total estímulos con objeto	86%
Total estímulos sin objeto	81%

En este grupo encontramos dos tipos de estímulos en los que el porcentaje de acierto está por debajo del 75% (porcentajes en negrita). De nuevo, como en la tabla 4.4.b. referida a los participantes con SD, destacamos la diferencia en rendimiento entre estímulos *match* y *mismatch*, que en este caso es especialmente llamativa en los que contienen un pronombre sin ayuda de género, aunque también es notable en los que no tienen ayuda de género y en los que cuentan con un reflexivo simple.

Al observar las puntuaciones totales vemos que, igual que el grupo SD, el reflexivo simple es el que mejor comprenden los individuos OE y el pronombre se encuentra por debajo. Sin embargo, el reflexivo complejo RR obtiene puntuaciones más bajas que en el grupo SD.

Por último, sí encontramos en este grupo los efectos esperados de la presencia de un objeto y la ayuda de género: la primera hace que los resultados sean algo peores y la segunda tiene el efecto contrario.

En el Anexo II se presentan los resultados individuales por tipo de estímulos agrupados por grupos de edad mental. Hay un grupo 1 de participantes entre 4 y 4;5 años de edad mental (3 participantes); un grupo 2 con participantes entre 4;6 y 5;5 años de edad mental (11 participantes) y un grupo 3 con los participantes de entre 5;6 y 6;5 años de edad mental (11 participantes). Comparando los tres grupos en el gráfico 4. 2. podemos observar la hipotética progresión de este grupo.

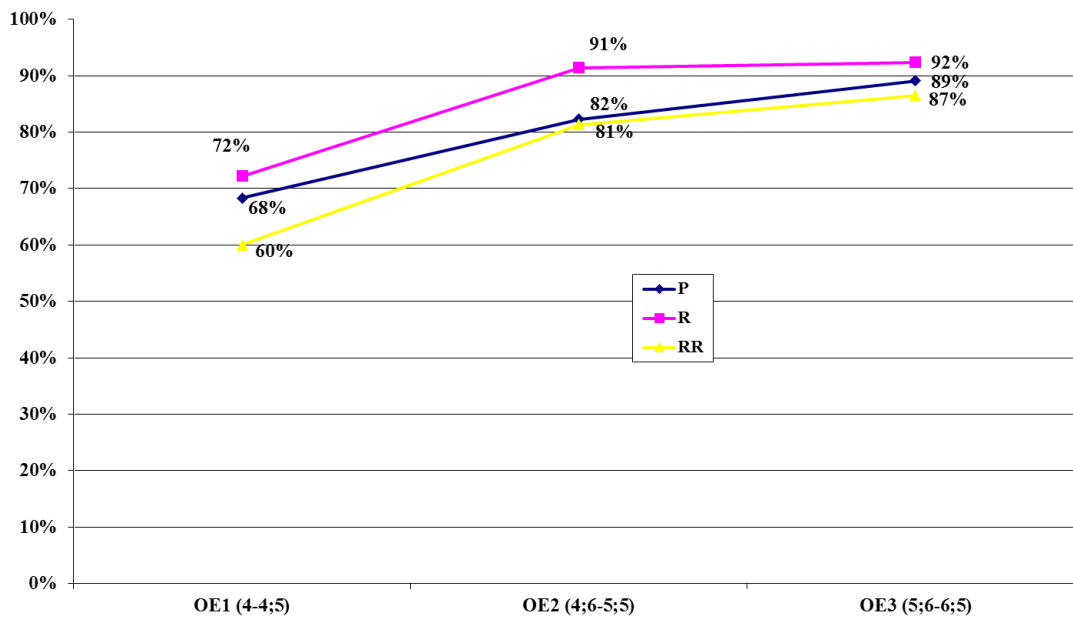


Gráfico 4.2. Resultados del grupo OE por tipo de estímulo y edad mental.

Observamos que el punto de partida es aún más bajo en este grupo que en los que tienen SD. A los 4 años y medio de EM ninguna de las unidades estudiadas se comprende más allá de un 72%. Al final del proceso, el reflexivo compuesto ‘sí mismo/a’ es el que se mantiene en un nivel más bajo.

Una vez más, destacamos que es el período entre la edad mental del primer grupo y la del segundo en el que se produce una mayor evolución en la comprensión de los tres tipos de unidades objeto de este estudio.

También se confirma de forma más nítida que es el reflexivo simple clítico ‘se’ el que resulta más fácilmente comprensible en todas las edades.

Antes de pasar al análisis de resultados del grupo de contraste, vistas las diferencias entre los estímulos tipo *match* y tipo *mismatch*, hemos hecho un análisis más pormenorizado para los dos grupos de participantes con discapacidad, ya que, como veremos más abajo, no hemos encontrado tantas diferencias en el grupo de niños de desarrollo normal. La siguiente tabla ilustra los resultados.

Tabla 4.6. Diferencias M - MS en participantes con discapacidad.

EDAD MENTAL	GRUPO	Pron. match	Pron. mismatch	Reflex. simple match	Reflex. simple mismatch	Reflex. compl. match	Reflex. compl. mismatch	Fillers match	Fillers mismatch	Control match	Control mismatch
G1 (4-4;5)	SD	93%	57%	94%	75%	71%	89%	100%	100%	100%	100%
	OE	98%	52%	92%	63%	86%	62%	100%	100%	100%	94%
G2 (4;6-5;5)	SD	95%	79%	92%	90%	81%	90%	100%	100%	100%	100%
	OE	95%	73%	98%	85%	86%	87%	100%	98%	98%	95%
G3 (5;6-6;5)	SD	93%	76%	96%	84%	76%	94%	100%	100%	100%	95%
	OE	97%	75%	98%	82%	79%	83%	100%	98%	100%	94%
TOTAL	SD	94%	74%	94%	85%	77%	92%	100%	100%	100%	98%
	OE	96%	72%	97%	81%	83%	82%	100%	99%	99%	95%

Para la tabla 4.6. hemos sumado todos los estímulos que contienen un pronombre clítico de objeto y requieren una respuesta ‘sí’ puesto que coinciden con el dibujo que se muestra, y por otra parte todos los que requieren una respuesta ‘no’. En ella vemos datos interesantes: los dos grupos de participantes con discapacidad tienen dificultades muy especiales con los de tipo MS. De hecho, en el primer grupo de edad se encuentran alrededor del 50%, es decir, en un nivel de respuesta al azar. Esta dificultad se va superando con la edad pero mantiene una importante diferencia con los estímulos M hasta el final. Hemos incluido a la derecha los estímulos de control y ‘fillers’ para hacer constar que no se trata de una dificultad general con los ítems *mismatch*. Veremos más adelante que no les ocurre esto a los participantes del GC.

En el caso del reflexivo simple ‘se’, vemos que esta diferencia no es tan acusada, salvo en el primer grupo de OE, pero sigue siendo menor que en el caso del pronombre.

Por último, cuando se trata de estímulos que contienen un reflexivo complejo, observamos que al grupo OE le ocurre lo mismo en el primer bloque de edad y que, sorprendentemente, se invierte la tendencia para el grupo SD: realizan mejor los estímulos MS que los M.

En la siguiente sección analizamos los resultados obtenidos por el grupo de contraste.

4.3.3. Grupo de Contraste.

Los resultados del GC, expresados en porcentajes de aciertos, se pueden ver en las tablas 4.7.a., 4.7.b. y 4.7.c. Como en los casos anteriores, los resultados por modalidad de administración están reflejados en unas tablas que se encuentran en el Anexo II.

Tabla 4.7.a. Resultados del grupo GC en porcentajes de aciertos: estímulos de control, fillers y total de los estímulos experimentales de la prueba.

<u>Estímulos</u>	<u>GC</u>
Fillers	98%
Control	98%
Total estímulos experimentales	94%

Tabla 4.7.b. Resultados del grupo GC en porcentajes de aciertos.

<u>Pronombres</u>	<u>GC</u>	<u>Reflexivo simple</u>	<u>GC</u>	<u>Reflexivo complejo</u>	<u>GC</u>
Pronombre match	96%	Reflex. simple match	98%	Reflex. complejo match	94%
Pronombre mismatch	93%	Reflex. simple mismatch	91%	Reflex. complejo mismatch	83%
Pron.+género match	100%	----	---	Reflex. complejo+género match	98%
Pron.+género mismatch	92%	---	---	Reflexivo complejo+género Mismatch	87%
Pron.+objeto	96%	Reflex. simple + objeto	100%	Reflexivo complejo+objeto	94%
Total pronombres	95%	Total reflexivo simple	96%	Total reflexivo complejo	91%

Tabla 4.7.c. Resultados del grupo GC en porcentajes de aciertos: totales de estímulos facilitadores (ayuda de género) y de mayor complejidad (con presencia de un objeto).

<u>Estímulos</u>	<u>GC</u>
Total estímulos con ayuda de género	94%
Total estímulos sin ayuda de género	91%
Total estímulos con objeto	96%
Total estímulos sin objeto	93%

En este grupo las puntuaciones son en todos los casos muy superiores a las vistas anteriormente para los otros grupos. Las diferencias entre grupos de estímulos son muy

pequeñas. Aun así, destacan por estar por debajo del 90% las puntuaciones en los estímulos de tipo *mismatch* que contienen pronombres complejos RRMS y RRGMS.

También podemos apreciar que el índice de acierto es ligeramente superior si hay ayuda de género que si no la hay, como ocurría con los OE, y si hay objeto que si no lo hay, al contrario que aquellos.

Por último, dentro de las puntuaciones agrupadas, vemos que se repite la tendencia observada en el grupo OE: los estímulos que mejor se comprenden son los que tienen un reflexivo simple R, seguidos de cerca por los que tienen un clítico de acusativo P. Los últimos a nivel global son los estímulos con reflexivo complejo RR, aunque en un nivel muy alto, del 91%.

En el GC establecemos también tres subgrupos en función de la edad mental para analizar los resultados de cada participante en el contexto de su grupo de edad: el grupo 1, con participantes de entre 3;5 y 4;5 años de edad cronológica (7 participantes); el grupo 2 con participantes de entre 4;6 y 5;5 años de edad cronológica (7 participantes); y el grupo 3, con los participantes de entre 5;6 y 6;5 años de edad cronológica (6 participantes). En el gráfico 4.3. podemos observar la progresión de los niños con desarrollo normal.

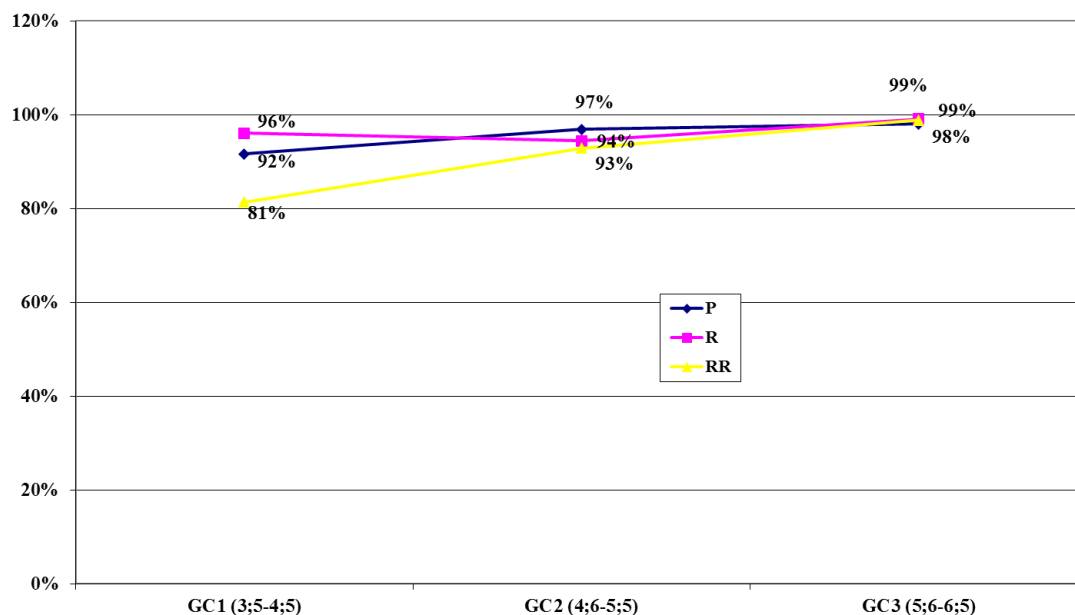


Gráfico 4.3. Resultados del grupo GC por tipo de estímulo y edad mental.

El GC muestra un punto de partida superior en todos los casos al 80% con lo que casi podemos hablar de dominio ya desde los cuatro años de EC, aunque hay diferencias: en concreto, el reflexivo complejo es el que resulta más difícil en estas primeras edades, aunque se sitúa al nivel de los demás sin problemas hacia los 5 años. Es decir, que, aunque es menos llamativa que en los otros dos grupos, también encontramos la evolución mayor entre la primera y la segunda edad tomada.

Otra diferencia que debemos comentar es que en este grupo la evolución sigue una progresión ascendente más o menos homogénea, mayor en el primer intervalo que en el segundo, pero constante, para terminar en un punto de casi 100% de aciertos.

4.3.4. Diferencias entre grupos.

Hemos seleccionado las puntuaciones agrupadas de la prueba en porcentaje de aciertos para comparar los tres grupos de individuos. Estos datos se encuentran en la tabla 4.8.

Tabla 4.8. Resumen de resultados de todos los grupos en porcentajes

	SD	OE	GC
Fillers	100%	99%	98%
Control	99%	97%	98%
Presencia de objeto	86%	82%	96%
Ausencia de objeto	86%	85%	93%
Ayuda de género	86%	86%	94%
Sin ayuda de género	85%	81%	91%
Reflex. simple	87%	90%	96%
Pronombre	84%	84%	95%
Reflex. complejo	86%	81%	91%
Total	86%	84%	94%

Como se puede observar, las diferencias no son en conjunto muy llamativas. Ambos grupos de participantes con discapacidad obtienen una puntuación global en los estímulos

de la prueba, excluyendo los de control y *fillers*, muy similares. El GC obtiene en este caso una puntuación media claramente superior. Vemos también cómo para todos los grupos es el reflexivo simple el más sencillo, mientras que solo para el grupo SD el pronombre es más difícil que el reflexivo complejo, aunque la diferencia sea solo de dos puntos.

Hasta ahora hemos analizado los resultados poniendo en el centro las diferencias entre grupos de participantes. A continuación centraremos la presentación de resultados en las unidades lingüísticas que estamos analizando, para comprobar qué diferencias podemos observar en su desarrollo.

El primer gráfico (4.4.) refleja las hipotéticas curvas de evolución de cada grupo de participantes para los estímulos que contienen un pronombre clítico de objeto P.

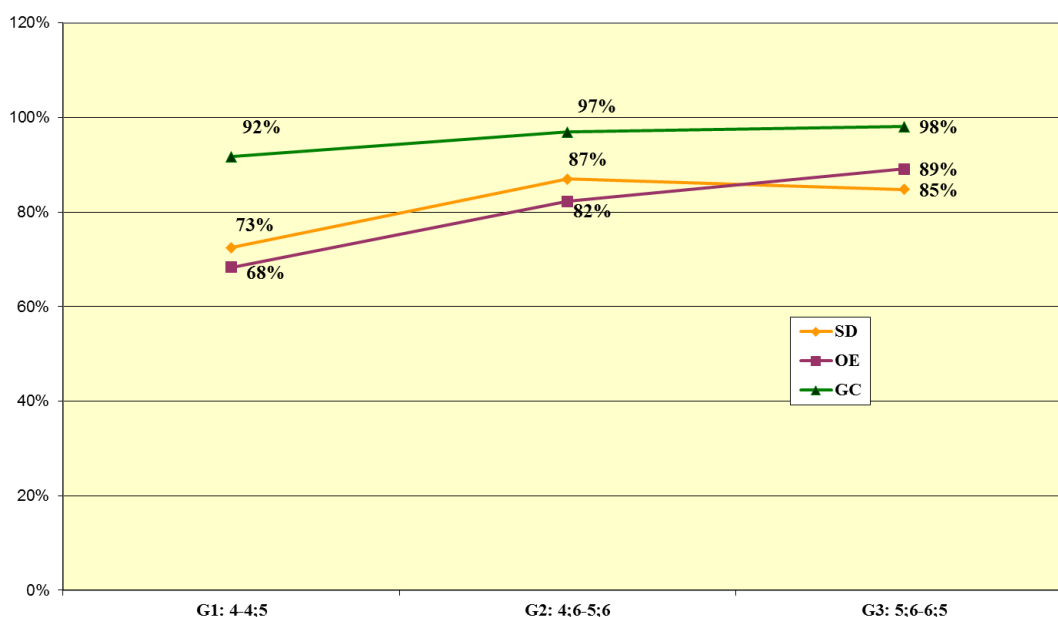


Gráfico 4.4. Resultados por edades del pronombre clítico P.

Este gráfico muestra claramente que el grupo GC está por encima de los otros dos en todos los grupos de edad. También vemos cómo los individuos con discapacidad tienen una evolución paralela entre el primer y el segundo tramo de edad, pero en el tercero el grupo SD se estanca de forma que incluso retrocede y las líneas se cruzan, ya que el grupo OE sigue su evolución ascendente.

Veamos ahora qué ocurre con los estímulos que contienen un reflexivo simple R.

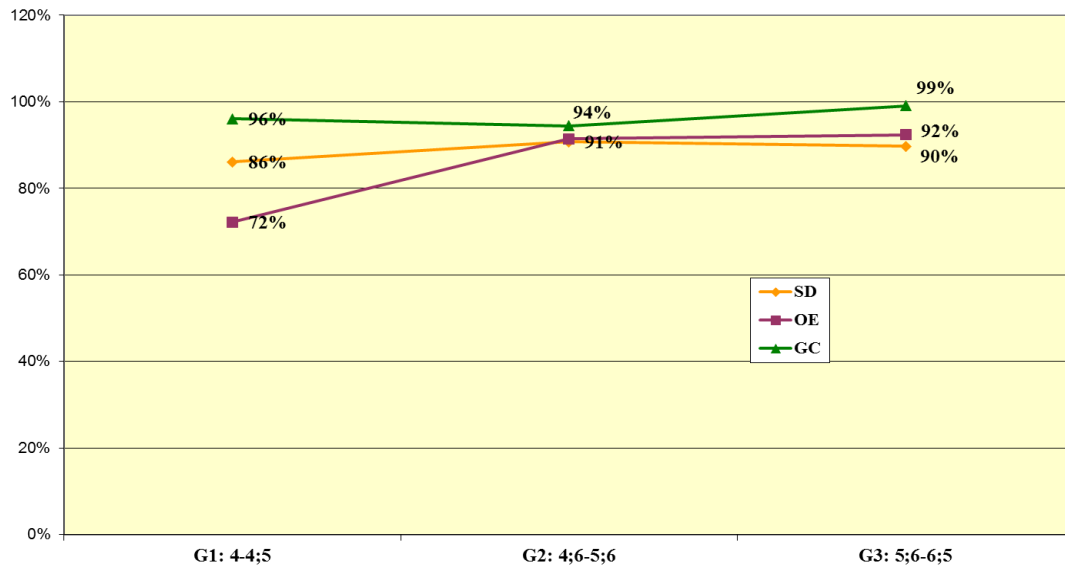


Gráfico 4.5. Resultados por edades del reflexivo simple R.

En este gráfico vemos una situación similar a la ilustrada por el gráfico 4.4. para los estímulos con pronombres, aunque el punto de partida es superior en los tres casos, en particular para los grupos con discapacidad y ya en el segundo tramo las puntuaciones son muy altas. Aun así, el GC sigue evolucionando hasta casi el máximo en la tercera etapa y los grupos SD y OE se estancan, aunque en un nivel muy alto.

Por último, comparemos la evolución de los tres grupos para los estímulos que contienen un reflexivo complejo RR:

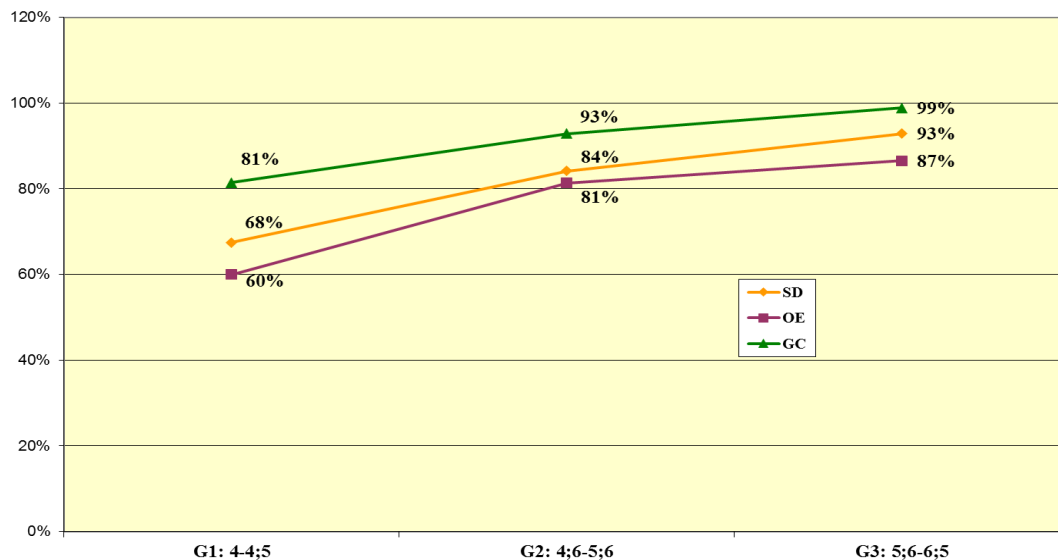


Gráfico 4.6. Resultados por edades del reflexivo complejo RR

En este caso el punto de partida es para todos los grupos el más bajo, y todos evolucionan de manera ascendente hasta el último grupo de edad. Para los tres grupos, el tramo entre la primera y la segunda etapa, es decir, entre los 4;5 y los 5 años de EC o EM aproximadamente, es el tramo crítico de evolución, en el que mejoran más. En el siguiente tramo, entre la segunda y la tercera etapa, siguen evolucionando pero en menor medida. El que más evoluciona en este último tramo es el grupo SD.

4.3.5. Resumen de los datos descriptivos

De todo lo anterior podemos concluir lo siguiente:

A una edad mental aproximada de 4 años, las personas con SD se diferencian menos de los niños de desarrollo normal de esa edad que aquellos que tienen discapacidad de otros orígenes en la comprensión de oraciones que contienen un reflexivo simple (en términos cuantitativos). En cambio, en el reflexivo complejo y los pronombres, la relación de ambos grupos de participantes con discapacidad con respecto al GC es similar.

A edades mentales o cronológicas de alrededor de 5 años, observamos que las diferencias entre los dos grupos de personas con discapacidad se mantienen en un nivel similar en lo que respecta a la comprensión del pronombre, pero se acortan enormemente en el reflexivo simple y en el complejo, hasta el punto de quedar prácticamente igualados. En cuanto a las diferencias entre el GC y los dos grupos de personas con discapacidad, vemos que se reducen con respecto a las registradas en los de menor edad en forma proporcional en todos los estímulos excepto en el reflexivo simple, en que las diferencias se han reducido de forma notable, hasta quedar ambos a menos de cuatro puntos.

Por último, entre los grupos de más edad o mayor nivel de desarrollo tenemos que destacar que el grupo de participantes con SD se estanca, reduciendo incluso su porcentaje de aciertos, en los estímulos con pronombre así como en los que incluyen un reflexivo simple. Por ese motivo, en estos dos tipos de estímulos, los resultados de los participantes con discapacidad intelectual de OE son ligeramente superiores. En el caso del reflexivo complejo, en cambio, el grupo SD mantiene mayor porcentaje de acierto e incluso aumenta el margen de diferencia con el grupo OE de algo menos de 3 puntos a algo más de 6. Por todo esto, en el cómputo total aparecen muy igualados ambos grupos. A esta edad, los

niños sin alteraciones alcanzan prácticamente el 100% de aciertos en todos los tipos de estímulos, lo que no ocurre con los grupos con discapacidad, que se quedan en un techo del 92% aproximadamente, que ya es muy alto. Las diferencias con los grupos de individuos con discapacidad se amplían de nuevo en cuanto al reflexivo, y se mantienen prácticamente igual en el reflexivo complejo. En el caso del pronombre, se produce también una situación diferente a la observada anteriormente: como consecuencia del leve retroceso del grupo SD, la diferencia con el GC vuelve a ampliarse, mientras que el grupo OE sigue acortando la distancia, que era de 23 puntos en el primer grupo de edad, hasta quedarse ahora en 9 puntos.

Hemos visto además un hecho que resulta sorprendente y es que las personas con SD se muestran más capaces de comprender la prueba que otras personas con discapacidad de OE y similares niveles cognitivos, pero solo en los dos primeros grupos de edad. En el último grupo, entre cinco años y medio y seis y medio, la situación es diferente por lo que respecta a pronombres y reflexivos simples debido a ese estancamiento que casi es un leve retroceso que hemos comentado en el grupo SD. También podemos hablar de cierto estancamiento en el grupo OE, pero es menos llamativo⁵⁷.

4.4. INTERPRETACIÓN ESTADÍSTICA DE LOS RESULTADOS.

Para interpretar los datos con mayor precisión, hemos realizado una serie de pruebas estadísticas con el objetivo de determinar hasta qué punto las diferencias de puntuación registradas son significativas y podemos extraer de ellas tendencias, conclusiones y nuevas preguntas.

Dado que nuestros datos son cuantitativos y que buscamos el grado de relación entre unos y otros, hemos optado por calcular el coeficiente de correlación de Pearson. Este coeficiente oscilará entre -1 (si la correlación es perfecta negativa, es decir, si una disminuye exactamente en la misma medida en que aumenta la otra) y +1 (si la correlación es perfecta positiva, es decir, si una aumenta exactamente en la misma medida que la otra); el 0 representa la correlación nula. Se dice que un coeficiente de correlación es significativo si se puede afirmar con cierta seguridad estadística que es diferente de cero. La

⁵⁷ Este estancamiento es aparente, ya que no puede asegurarse completamente que exista mientras no se confirme con un estudio longitudinal.

significación de un coeficiente de correlación depende en gran medida del tamaño de la muestra. Por ese motivo, según la población sobre la que vayamos a obtener este coeficiente, debemos calcular los valores de referencia que nos indican esa significatividad estadística.

En la tabla 4.9. se exponen los valores de referencia correspondientes al número de participantes de los diversos grupos de nuestra muestra. Tenemos tres posibles niveles de confianza dentro de la significatividad, siendo $p < .05$ el nivel de menor confianza o mayor probabilidad de error y $p < .001$ el nivel de mayor confianza o menor probabilidad de error.

Tabla 4.9. Niveles de confianza para la significatividad estadística según número de participantes.

Número de participantes / descripción	Grados de libertad= N-2	p<.05	p<.01	p<.001
60 / suma de los tres grupos	58	.2500	.3248	.4078
40 / suma de los grupos con discapacidad SD + OE	38	.304	.393	.489
25 / grupo OE	23	.3809	.4869	.5974
20 / grupo GC	18	.4438	.5614	.6787
15 / grupo SD	13	.5139	.6411	.7603

4.4.1. Correlaciones entre los resultados de la prueba y los grupos de individuos (SD, OE y GC).

En primer lugar, nos preguntamos si el hecho de pertenecer a uno de los grupos que hemos seleccionado se relaciona de manera estadísticamente significativa con obtener una puntuación mayor (correlación positiva) o menor (correlación negativa) en nuestra prueba de comprensión de oraciones.

Para los análisis se han calculado los coeficientes de correlación de Pearson, en concreto en nuestro caso correlación ‘biserial-puntual’ porque buscamos la relación entre

variables continuas (las de la prueba) y variables dicotómicas (0 / 1 según pertenezca o no a cada grupo).

En las tablas en las que se presentan las relaciones entre variables, los coeficientes de correlación estadísticamente significativos aparecen en negrita y en cursiva aquellos que, aunque no sean estrictamente significativos, sugieren la existencia de una relación; se trata de coeficientes que con mayor número de participantes posiblemente serían más altos.

a) Relación entre la puntuación total y los grupos de participantes.

Lo primero que nos preguntamos es si la pertenencia a alguno de los grupos se relaciona con la puntuación total obtenida en la prueba. En la tabla 4.10. podemos ver los coeficientes de correlación entre el grupo y la puntuación total en la prueba.

Tabla 4.10. Correlaciones entre la pertenencia a uno de los grupos y el total de la prueba

	SD	OE	GC
TOTAL prueba	-0,091	-0,324 (.01)	0,422 (.001)

Como puede apreciarse en la tabla 4.10, hay una relación clara entre la puntuación total en la prueba y tener discapacidad intelectual de origen distinto al SD: pertenecer a esta categoría (OE), y no a las otras dos, se relaciona con obtener una puntuación más baja en la prueba. Junto a esto, encontramos que los niños que no presentan discapacidad tienen una correlación más alta, y de una magnitud considerable, sobre todo teniendo en cuenta el número de individuos que componen la muestra, pero esta correlación es positiva, es decir: el hecho de no tener discapacidad correlaciona con mejores resultados en la prueba.

Este primer resultado resulta esperable, salvo para los individuos con SD. Vamos a continuación a precisar algo más nuestro análisis.

b) Puntuaciones de la prueba y grupos de participantes.

Nos preguntamos qué relación hay entre la pertenencia de los participantes a uno u otro grupo y las puntuaciones agrupadas de nuestra prueba. En la tabla 4.11. se presentan los coeficientes de correlación correspondientes.

Tabla 4.11. Correlaciones entre puntuaciones agrupadas y la pertenencia a cada grupo.

<u>Tipos de estímulos</u>	<u>SD</u>	<u>OE</u>	<u>GC</u>
Fillers match	0,075	0,110	-0,184
Fillers mismatch	0,174	0,010	-0,171
Control match	0,132	0,039	-0,162
Control mismatch	0,088	-0,231	0,161
Presencia de objeto	-0,089	-0,354 (.01)	0,452 (.001)
Ausencia de objeto	-0,108	-0,290 (.05)	0,402 (.01*)
Ayuda de género	-0,132	-0,182	0,311 (.05)
Sin ayuda de género	-0,038	-0,357 (.01)	0,409 (.001)
Pronombres	-0,165	-0,271 (.05)	0,435 (.001)
Reflex. simple	-0,159	-0,225	0,381 (.01)
Reflex. complejo	-0,009	-0,284 (.05)	0,305 (.05)
Total	-0,108	-0,316 (.05)	0,430 (.001)
Estímulos match	-0,097	-0,227	0,326 (.01)
Estímulos mismatch	-0,084	-0,245	0,333 (.01)

* la correlación es muy alta, se encuentra muy cercana a un nivel mayor de confianza.

Como puede observarse, todas las relaciones entre las puntuaciones de los estímulos experimentales con los grupos son negativas, cuando hay discapacidad intelectual (de cualquier etiología) y positivas cuando no la hay. En los estímulos tipo *fillers* y de control, la relación es positiva para los grupos de participantes con discapacidad salvo los del grupo OE en los ítems de control tipo *mismatch*. Un hecho aparentemente sorprendente es que los niños de desarrollo normal obtienen correlaciones negativas en estos estímulos no experimentales (*fillers* y control), aunque estas correlaciones no alcancen la significatividad.

Hay dos grupos que correlacionan claramente con todas las puntuaciones agrupadas: el de los niños con discapacidad intelectual de OE y el de los niños de desarrollo normal. En cuanto al grupo OE, podemos observar que la presencia del objeto es el factor que correlaciona de manera más significativa con el hecho de pertenecer a este grupo. Es decir, tendrían dificultades específicas con estos estímulos, algo mayores que las que tienen con los que no tienen objeto. Además, vemos que la correlación sigue siendo negativa, pero no

es significativa, en el caso de los estímulos con ayuda de género, mientras que sí es altamente significativa en aquellos en que no se proporciona ayuda de género. Podemos ver en la columna de al lado que ocurre lo contrario para los participantes con SD, aunque no sean cifras significativas. Constatamos que el hecho de tener síndrome de Down correlaciona negativamente con la prueba, es decir, tienen dificultades, pero no es una correlación significativa.

Por último, para el GC las correlaciones son significativas en todos los estímulos de la prueba (excluyendo control y *fillers*) y además con un nivel de confianza alto, salvo en los estímulos con ayuda de género y los de tipo RR.

4.4.2. Correlaciones entre los resultados de la prueba y la edad mental

A partir de aquí calculamos coeficientes de correlación de Pearson, pero no de tipo biserial-puntual, ya que comparamos dos variables continuas.

En las tablas 4.12 tenemos los coeficientes de correlación entre las puntuaciones de los subtests de la prueba y la edad mental de los participantes y entre las puntuaciones totales y la edad mental. Hemos destacado los estímulos o grupos de estímulos que correlacionan de manera estadísticamente significativa con la edad mental de los participantes.

Como era de esperar, la edad mental influye en el éxito en esta tarea, pero la significatividad no se distribuye de manera homogénea entre los diferentes tipos de oraciones. Vemos que cuando el desarrollo intelectual de nuestros participantes es mayor, son más capaces de servirse de la ayuda que proporciona el género en la comprensión sintáctica, resuelven mejor la asignación de referencia de los reflexivos complejos, en particular si deben decir ‘no’, pero también de manera global, procesan mejor las oraciones que tienen reflexivo (sobre todo complejo) y objeto directo, es decir, las más complejas estructuralmente de la prueba, y resuelven mejor la incoherencia entre lo que oyen y lo que ven (estímulos tipo *mismatch*). Las correlaciones más altas de esta tabla, debemos señalar, corresponden a los estímulos con reflexivo complejo y los de tipo *mismatch*.

En cambio, el grado de desarrollo intelectual se relaciona menos con la capacidad para comprender pronombres clíticos tipo ‘lo’, ‘la’ o ‘le’ (aunque se acerca a la significatividad), y sobre todo y de manera clara, los clíticos reflexivos simples tipo ‘se’.

Tabla 4.12.a. Correlaciones entre la edad mental de los participantes y las puntuaciones parciales y agrupadas de la prueba.

<u>Pronombres</u>	<u>EDAD MENTAL</u>	<u>Reflexivo simple</u>	<u>EDAD MENTAL</u>	<u>Reflexivo complejo</u>	<u>EDAD MENTAL</u>
Pronombre match	0,210	Reflex. simple match	0,057	Reflex. complejo match	0,158
Pronombre mismatch	0,117	Reflex. simple mismatch	0,137	Reflex. complejo mismatch	0,410 (.001)
Pron.+género match	0,227	----	---	Reflex. complejo+género match	0,000
Pron.+género mismatch	0,319 (.05)	---	---	Reflexivo complejo+género Mismatch	0,463 (.001)
Pron.+objeto	-0,072	Reflex. simple + objeto	0,045	Reflexivo complejo+objeto	0,379 (.01)
Total pronombres	0,229	Total reflexivo simple	0,133	Total reflexivo complejo	0,400 (.01*)

* la correlación es muy alta, se encuentra muy cercana a un nivel mayor de confianza.

Tabla 4.12.b. Correlaciones entre la edad mental de los participantes y las puntuaciones totales.

<u>Estímulos</u>	<u>EDAD MENTAL DE TODOS LOS PARTICIPANTES</u>
Total estímulos con ayuda de género	0,376 (0.1)
Total estímulos sin ayuda de género	0,332 (.01)
Total estímulos con objeto	0,205
Total estímulos sin objeto	0,361 (.01)
Total estímulos match	0,151
Total estímulos mismatch	0,381 (.01)
Total estímulos experimento	0,343 (.01)

Debemos preguntarnos ahora cuál es el papel del grado de desarrollo para resolver nuestra prueba en cada grupo por separado, buscando posibles diferencias.

a) Grupo de participantes con SD

En la tabla 4.13. hemos seleccionado los resultados que correlacionan de forma significativa (en negrita); vemos que las otras se acercan a la significatividad.

Resulta llamativo el hecho de que, comparando la tabla 4.13. con las 4.12.a. y 4.12.b., en las que están recogidas las correlaciones generales, en el grupo de síndrome de Down existen menos correlaciones significativas con la edad mental. Este hecho es coherente con lo visto anteriormente: el hecho de pertenecer al grupo SD no correlaciona con el resultado de la prueba.

Tabla 4.13. Correlaciones significativas entre las puntuaciones de la prueba y la edad mental de los participantes SD.

<u>PUNTUACIONES EN LA PRUEBA</u>	<u>EDAD MENTAL DE LOS PARTICIPANTES SD</u>
Total estímulos	0,509
Pronombre con ayuda de género match	0,523 (.05)
Reflex. complejo mismatch	0,657 (.01)
Reflex. complejo+género mismatch	0,560 (.05)
Ausencia de objeto – total	0,588 (.05)
Ayuda de género – total	0,579 (.05)
Sin ayuda de género – total	0,498
Reflex. complejo – total	0,740 (.01)
Total estímulos experimentales (sin fillers ni control)	0,530 (.05)
Estímulos mismatch – total	0,545 (.05)

Además, señalamos la correlación altamente significativa que se da en este grupo entre la comprensión de estímulos tipo RR y la edad mental de los participantes, mientras que no existe correlación significativa con las oraciones tipo R y P.

b) Grupo de participantes con discapacidad de OE.

Para saber cómo se relaciona el grado de desarrollo general con la habilidad para realizar nuestra prueba en el grupo de participantes con discapacidad intelectual de otras etiologías calculamos las correlaciones entre las puntuaciones parciales y agrupadas de la prueba y la edad mental de los miembros de este grupo.

En la tabla 4.14. se recogen las correlaciones que han resultado significativas (en negrita) o se acercan a la significatividad (sin negrita).

Destacamos que el grado de desarrollo tiene importancia para este grupo a la hora de comprender estímulos en los que existe un objeto, es decir, los más complejos. Además, en dos de las tres puntuaciones agrupadas que hemos considerado claves en esta investigación, RR y P, para los miembros del grupo OE la edad mental tiene un papel significativo.

Tabla 4.14. Correlaciones significativas entre las puntuaciones de la prueba y la edad mental de los participantes OE.

<u>PUNTUACIONES EN LA PRUEBA</u>	<u>EDAD MENTAL DE LOS PARTICIPANTES OE</u>
Total estímulos	0,480 (.01)
Pronombre + género match	0,378
Pronombre + género mismatch	0,419 (.05)
Reflex. complejo mismatch	0,580 (.01)
Reflex.complejo + género mismatch	0,496 (.01)
Reflex.complejo + objeto	0,577 (.01)
Presencia de objeto	0,550 (.01)
Ausencia de objeto	0,453 (.05)
Ayuda de género	0,433 (.05)
Sin ayuda de género	0,440 (.05)
Pronombre	0,428 (.05)
Reflex. complejo	0,464 (.05)
Total estímulos experimentales (sin fillers ni control)	0,486 (.01)
Mismatch	0,479 (.05)

c) Grupo de participantes de desarrollo normal.

Por último, veamos cómo se relaciona la edad cronológica de los niños de desarrollo normal con el dominio de los diferentes estímulos de la prueba de comprensión de anáforas y pronombres. Hemos seleccionado solo las puntuaciones que correlacionan

significativamente con la edad (en negrita) o se acercan a la significatividad (en tipografía normal).

Tabla 4.15. Correlaciones significativas entre las puntuaciones de la prueba y la edad cronológica de los participantes GC.

<u>PUNTUACIONES EN LA PRUEBA</u>	<u>EDAD CRONOLÓGICA DE LOS PARTICIPANTES GC</u>
Total estímulos	0,651 (.01)
Pronombre match	0,401
Pronombre + género mismatch	0,584 (.01)
Reflex. complejo match	0,586 (.01)
Reflex. complejo + género mismatch	0,402
Ausencia de objeto	0,660 (.01)
Pronombre	0,705 (.001)
Reflex. simple + reflex. complejo	0,463 (.05)
Ayuda de género	0,528 (.05)
Sin ayuda de género	0,651 (.01)
Reflex. complejo	0,446 (.05)
Total estímulos experimentales (sin <i>fillers</i> ni control)	0,628 (.01)
Estímulos match	0,534 (.05)
Estímulos mismatch	0,571 (.01)

Vemos en esta tabla que, en cuanto a la influencia del grado de desarrollo en la comprensión de nuestra prueba, el GC constituye una situación intermedia entre los otros dos.

Resulta llamativa la correlación altamente significativa entre la edad mental y la puntuación en los estímulos de tipo P, mientras que la que existe con los estímulos RR es significativa pero mucho más baja y no existe correlación significativa con los estímulos tipo R.

A continuación, a modo de cierre de esta sección, hemos unido en la tabla 4.16 los resultados de significatividad generales y de cada grupo para poder hacer una comparación entre los grupos, seleccionando la puntuación total y las puntuaciones agrupadas. Hemos

señalado las correlaciones, distinguiendo entre el grado de significatividad con menor grado de confianza ($p < .05 = +$), intermedio ($p < .01 = ++$) y el más alto ($p < .001 = +++$).

Tabla 4.16. Correlaciones entre la edad de los participantes y las puntuaciones total y agrupadas de la prueba por grupos de participantes.

TIPOS DE ESTÍMULO ↓ /GRUPOS DE PARTICIPANTES⇒	<u>SD</u>	<u>OE</u>	<u>GC</u>
Presencia de objeto		++	
Sin ayuda de género++		+	++
Pronombre		+	+++
Reflexivo simple			
Reflexivo complejo +++	++	+	+
Total estímulos experimentales (sin fillers ni control)++	+	++	++
Estímulos match			
Estímulos mismatch ++	+	+	++

Lo que vemos en esta tabla es, además de lo ya comentado, cómo existe una relación estadísticamente significativa en todos los grupos entre el grado de desarrollo y los estímulos tipo RR que es especialmente alta en el grupo SD. No existe esta relación en el caso de los estímulos tipo R. En cuanto a los que incluyen pronominales, P, vemos que solo hay relación estadísticamente significativa con la edad mental para los grupos OE y GC y es especialmente alta en este último. Además, observamos que el hecho de que exista objeto solo está relacionado significativamente con la edad mental para los componentes del grupo OE y que no exista ayuda de género correlaciona con la edad de los grupos OE y GC. En el grupo de personas con SD no hemos encontrado que ninguno de estos aspectos tenga relación con la edad mental.

4.4.3. Correlaciones entre los resultados de la prueba y las Escalas de desarrollo McCarthy

En nuestra investigación contamos solamente con los resultados que las personas con discapacidad intelectual tienen en las escalas McCarthy (MSCA), es decir, con las puntuaciones de los participantes que pertenecen a los grupos SD y OE. En total son 40 participantes.

Las escalas del MSCA son cuatro y de ellas se extrae la quinta, o índice general cognitivo. A cada escala pertenece una serie de pruebas en función del tipo de aptitudes que se emplea para cada test. Como podemos apreciar en esta breve descripción, algunas pruebas se incluyen más de una escala, ya que requieren la puesta en marcha de habilidades diversas. Más abajo describimos con más detalle aquellas pruebas que han resultado estadísticamente significativas para nuestra investigación.

- **Escala Verbal:** Mide la aptitud del niño para procesar y entender estímulos verbales, y para expresar verbalmente sus pensamientos. Esta escala está compuesta de cinco tests que evalúan la aptitud del niño para la expresión oral y el grado de madurez de sus conceptos verbales. Incluye memoria pictórica, vocabulario, memoria verbal, fluencia verbal y opuestos (completar frases con el opuesto de un adjetivo).

- **Escala perceptivo-manipulativa:** Evalúa la coordinación visomotora y razonamiento no verbal mediante la manipulación de materiales concretos. Incluye pruebas de carácter no-verbal que evalúan la capacidad del razonamiento del niño mediante la manipulación de materiales, a través de diferentes tareas espaciales, perceptivo-visuales y conceptuales que ponen en evidencia aptitudes como la imitación, la clasificación lógica y la organización visual. Se compone de construcción con cubos, rompecabezas, secuencia de golpeo, orientación derecha-izquierda, copia de dibujos, dibujo de un niño y formación de conceptos.

- **Escala numérica:** Evalúa la capacidad del niño para los números y su comprensión de términos cuantitativos. Consta de cálculo, memoria numérica y recuento y distribución.

- **Escala de memoria:** Evalúa memoria inmediata de materias o contenidos de pequeña amplitud mediante estímulos visuales y auditivos. En ella encontramos memoria pictórica, secuencia de golpeo, memoria verbal y memoria numérica.

• **Escala de motricidad:** Evalúa la coordinación motora del niño en tareas psicomotoras tanto finas como gruesas. Contiene coordinación de piernas, coordinación de brazos, acción imitativa, copia de dibujos y dibujo de un niño.

• **El Índice General Cognitivo (GCI):** Está compuesto por todos los tests de las escalas Verbal, Perceptivo-Manipulativa y Numérica. La puntuación de GCI es asimilable a una puntuación de CI, y sería indicativo del desarrollo de los procesos mentales del niño en un momento dado de su vida.

En las tablas 4.1.7a. y 4.17.b los coeficientes de correlación significativos se han resaltado con negrita, como en las anteriores.

Tabla 4.17.a.: Correlaciones entre el total de la prueba y las subpruebas agrupadas y las puntuaciones de los participantes en los subtest de las Escalas McCarthy.

<u>Puntuaciones en</u> <u>MSCA</u>	<u>TOTAL prueba</u>	<u>P</u>	<u>R</u>	<u>RR</u>
Construcción con cubos	0,453	0,392	0,301	0,411
Rompecabezas	0,100	0,128	0,053	0,057
Memoria pictórica	0,153	0,113	0,153	0,137
Vocabulario	-0,046	0,070	-0,060	-0,131
Cálculo	0,229	0,128	0,136	0,277
Secuencia de golpeo	0,200	0,114	0,184	0,216
Memoria verbal 1 (palabras y frases)	-0,066	-0,027	0,047	-0,119
Memoria verbal 2 (texto)	0,316	0,285	0,195	0,281
Orientación derecha-izquierda	0,191	0,229	0,040	0,146
Coordinación de piernas	0,117	0,066	-0,161	0,221
Coordinación de brazos	0,118	0,093	-0,082	0,171
Acción imitativa	0,152	0,103	-0,121	0,239
Copia de dibujos	0,391	0,226	0,060	0,525
Dibujo de un niño	0,470	0,344	0,157	0,536
Memoria numérica 1 (orden directo)	-0,005	-0,023	0,031	0,000
Memoria numérica 2 (orden inverso)	0,366	0,243	0,131	0,438

Fluencia verbal	0,324	0,189	0,461	0,291
Recuento y distribución	0,427	0,225	0,223	0,537
Opuestos	0,214	0,105	0,208	0,244
Formación de conceptos	0,174	0,179	0,063	0,150

Tabla 4.17.b.: Correlaciones entre el total de la prueba y las subpruebas agrupadas y los cocientes de los participantes en las Escalas McCarthy.

<u>Puntuaciones en</u> <u>MSCA</u>	<u>TOTAL prueba</u>	<u>P</u>	<u>R</u>	<u>RR</u>
Cociente verbal	0,346	0,284	0,379	0,276
Cociente perceptivo-manipulativo	0,372	0,282	0,091	0,428
Cociente numérico	0,486	0,357	0,222	0,532
Cociente mnésico	0,403	0,330	0,292	0,373
Cociente motor	0,130	0,132	-0,125	0,174
Cociente total	0,538	0,437	0,357	0,513
Edad mental	0,493	0,351	0,268	0,536

A la vista de estos resultados, lo primero que debe destacarse es la existencia de una correlación positiva, estadísticamente significativa ($p < .01$) y de una magnitud considerable entre la puntuación total de las Escalas McCarthy y el rendimiento total en la prueba: a mayor puntuación en la McCarthy, mejor rendimiento en la prueba presentada.

Por otra parte, hay subtests y coeficientes de las Escalas McCarthy que se relacionan claramente con el rendimiento en la prueba. Todas las puntuaciones indican relaciones positivas, es decir, de tipo ‘a más...más...’.

En cuanto a los subtests de las Escalas McCarthy que más correlacionan con el rendimiento total en nuestra prueba, vemos que las que se relacionan más claramente con las puntuaciones en la prueba son las siguientes:

Dibujo: La prueba consiste en hacer un dibujo de un niño y evalúa la coordinación motora fina.

Construcción con cubos: el evaluador construye una figura con cubos y el niño debe imitarle. Evalúa la coordinación visomotora y las relaciones espaciales.

Recuento y distribución: consiste en repartir los bloques para que haya el mismo número en cada uno de los dos lados. Evalúa contar mecánicamente, los conceptos numéricos y el razonamiento numérico.

Copia de dibujos: consiste en copiar figuras geométricas y evalúa la coordinación motora fina.

Memoria numérica II: consiste en repetir números al revés de cómo se oyeron y evalúa la memoria inmediata y la reversibilidad.

Fluencia verbal, que consiste en decir palabras de una categoría determinada. Evalúa la formación de conceptos, la clasificación lógica, la creatividad y la expresión verbal.

Memoria Verbal II: se lee un texto de 6 líneas y se pide al niño que lo repita. Evalúa la concentración y la expresión verbal.

Los cocientes de la McCarthy que correlacionan significativamente con el rendimiento en la prueba son el cociente verbal, el manipulativo, el numérico, el de memoria y, con la correlación más alta, el índice general intelectual.

En cuanto a las unidades lingüísticas que analizamos, vemos que el reflexivo simple *se* correlaciona únicamente con la prueba de fluencia verbal y con una significatividad menor con el cociente verbal y con el general. Esto es coherente con el hecho visto antes de que la comprensión de estímulos con este reflexivo no está relacionada con la edad mental ni cronológica de los participantes en nuestro estudio. En segundo lugar, los estímulos con el pronombre clítico de objeto correlacionan con pruebas de la escala perceptivo-manipulativa, con el CI numérico y de mnésico y, en mayor medida, con el CI total. Por último, la comprensión de los estímulos con unidades RR es de las tres la que más correlaciona con el CI total pero también la que correlaciona con más pruebas parciales, sobre todo relacionadas con la memoria y con alguna habilidad perteneciente a la escala numérica como, y es la correlación más alta de todas, con la de ‘recuento y distribución’.

A continuación, hemos querido saber qué correlaciones se producen si miramos a los dos grupos de participantes con discapacidad por separado. Recordemos que los índices de significatividad estadística varían al tratarse de un número diferente de participantes. En esta ocasión, para simplificar las tablas, no hemos incluido los tests que no muestran significatividad estadística.

Tabla 4.18. Correlaciones significativas entre MSCA y las puntuaciones de la prueba de comprensión para los participantes SD.

<u>Puntuaciones en MSCA para SD</u>	<u>TOTAL prueba</u>	<u>P</u>	<u>R</u>	<u>RR</u>
Cálculo	0,529	0,300	0,070	0,668
Copia de dibujos	0,387	0,156	0,027	0,579
Memoria numérica 2 (orden inverso)	0,364	0,057	0,058	0,640
Fluencia verbal	0,158	0,007	0,555	0,063
Recuento y distribución	0,627	0,261	0,082	0,911
Opuestos	0,577	0,356	0,184	0,644
Formación de conceptos	0,402	0,272	-0,069	0,507
Cociente numérico	0,485	0,231	0,111	0,647
Cociente total	0,489	0,295	0,130	0,568
Edad mental	0,530	0,231	0,106	0,740

En la tabla de correlaciones entre los resultados que obtienen los individuos SD en nuestra prueba y los subtests y cocientes de la prueba de desarrollo general McCarthy lo primero que llama la atención es que el rendimiento en los estímulos con un pronombre clítico de objeto no correlacionan con ninguna capacidad general, mientras que se producen numerosas correlaciones, y algunas muy altas, en el caso del reflexivo complejo, y entre ellas destacan las que tienen que ver con habilidades matemáticas. El reflexivo simple, por su parte, solo correlaciona con la prueba de fluidez verbal, como veíamos en la tabla 4.17.a. En cuanto a los resultados totales de comprensión de pronombres y anáforas, vemos que correlacionan con pruebas relacionadas con operaciones numéricas y con razonamiento verbal.

Tabla 4.19. Correlaciones significativas entre MSCA y las puntuaciones de la prueba de comprensión para los participantes OE.

<u>Puntuaciones en MSCA para OE</u>	<u>TOTAL prueba</u>	<u>P</u>	<u>R</u>	<u>RR</u>
Construcción con cubos	0,570	0,568	0,476	0,478
Memoria verbal 2 (texto)	0,477	0,410	0,377	0,459
Copia de dibujos	0,412	0,305	0,095	0,510
Dibujo de un niño	0,582	0,525	0,420	0,553
Fluencia verbal	0,373	0,275	0,425	0,354
Cociente verbal	0,491	0,424	0,463	0,446
Cociente perceptivo-manipulativo	0,490	0,452	0,280	0,480
Cociente numérico	0,492	0,425	0,274	0,508
Cociente mnésico	0,538	0,435	0,462	0,527
Cociente total	0,565	0,517	0,469	0,511
Edad mental	0,486	0,428	0,366	0,464

En contraste con la tabla anterior, lo sorprendente de esta es que, para los participantes con discapacidad OE, los estímulos con pronombres clíticos de objeto P son los que presentan más correlaciones con las pruebas y escalas de la McCarthy. De hecho, correlaciona con todas las puntuaciones globales de las escalas. El reflexivo correlaciona con más pruebas de lo esperable, pero en general están relacionadas con las habilidades verbales y la memoria, al igual que las correlaciones encontradas con la comprensión del reflexivo complejo.

4.4.4. Correlaciones entre los resultados de la prueba y las pruebas de evaluación lingüística.

Finalmente, para completar la información acerca del perfil de nuestros participantes y su relación con los resultados que obtienen en la prueba diseñada para esta investigación, queremos saber si también correlacionan con pruebas específicas de evaluación del

lenguaje: el Test de Vocabulario de Boston y el Peabody. En este caso no disponemos de datos de estas pruebas de todos los participantes con discapacidad, solo de 26 de ellos. Por esta razón debemos hallar nuevos valores de referencia para la significatividad con este número de participantes (en la tabla 4.20.) y, al ser tan bajo, tomamos a todos los individuos sin diferenciar los grupos OE y SD.

Tabla 4.20. Valores referenciales de la significatividad estadística de las correlaciones con 26 participantes.

<u>Grados de libertad=N-2</u>	<u>p<.05</u>	<u>p<.01</u>	<u>p<.001</u>
24	.3809	.4869	.5974

a) Test de Vocabulario de Boston

El Test de Vocabulario de Boston (TVB) es una prueba que forma parte del Test de Boston para el diagnóstico de las afasias (Goodglass y cols., 3º ed. Española, 2005) y que está baremada también para población infantil. Se trata de una prueba específica de denominación de dibujos, es decir, de acceso al léxico que gracias a esta baremación, puede darnos información orientativa sobre esta función en niños y adolescentes con algún tipo de trastorno del lenguaje, a falta de una prueba específica para ellos. Vemos ahora la correlación entre la puntuación en esta prueba y la nuestra en la tabla 4.21.

Tabla 4.21. Correlaciones entre las puntuaciones total y agrupadas de la prueba y las puntuaciones del Test de Vocabulario de Boston.

<u>PUNTUACIONES EN LA PRUEBA</u>	<u>PUNTUACIONES EN EL TVB</u>
Reflex. complejo + objeto	0,420
Ayuda de género	0,038
Sin ayuda de género	0,131
Pronombre	-0,110
Reflexivo simple	0,116
Reflexivo complejo	0,289
Total estímulos experimentales (sin fillers ni control)	0,112
Estímulos match	-0,010
Estímulos mismatch	0,135

Vemos que no existe correlación significativa entre la prueba y el acceso al léxico. Tan solo encontramos una correlación estadísticamente significativa, que no es muy alta, con uno de los grupos de estímulos de mayor complejidad (RRROM+MS). Sin embargo, en las puntuaciones agrupadas no encontramos significatividad.

b) Peabody

El Test de Vocabulario en imágenes Peabody evalúa el proceso contrario, o más bien complementario al que mide el test de vocabulario de Boston, ya que se trata de una prueba de comprensión de vocabulario mediante la técnica de selección entre cuatro imágenes de aquella que representa la palabra que dice el examinador. Se trata de una prueba cuya administración está muy extendida y pasa por ser un índice muy revelador del desarrollo del lenguaje ya que correlaciona con gran número de pruebas de lenguaje más complejas. Por ello se considera a menudo que ofrece un índice fiable de desarrollo lingüístico general.

Tabla 4.22. Correlaciones entre las puntuaciones total y agrupadas de la prueba y las puntuaciones del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody.

<u>PUNTUACIONES EN LA PRUEBA</u>	<u>PUNTUACIONES EN EL TVIPB</u>
Reflex. complejo + objeto	0,447
Ayuda de género	0,372
Sin ayuda de género	0,278
Pronombre	0,225
Reflexivo simple	0,054
Reflexivo complejo	0,387 (.05)
Total estímulos experimentales (sin fillers ni control)	0,319
Estímulos match	0,116
Estímulos mismatch	0,349

Vemos en la tabla 4.22. que la parte de la prueba de comprensión que hemos elaborado que correlaciona significativamente con la puntuación directa obtenida en el Test Peabody

es la correspondiente a los estímulos tipo RR, con una probabilidad de error inferior a 0.05. También es significativa la correlación con los estímulos de reflexivo complejo con objeto, al igual que veíamos en la tabla 4.21. de correlaciones con el TVB.

4.5. DISCUSIÓN

A continuación, nos proponemos poner en relación los datos que acabamos de exponer con algunas de las cuestiones tratadas en capítulos anteriores y destacar lo que sugieren nuestros datos en torno a los temas que estamos considerando.

Si comparamos los resultados de los participantes con discapacidad de ambos grupos (SD, OE) con los que obtuvieron los niños de desarrollo normal del grupo de contraste lo primero que tenemos que destacar es que estos últimos alcanzan un nivel de prácticamente el 100% de aciertos. En el caso de los primeros, existe un techo (al menos en nuestra muestra) que se sitúa entre el 84% y el 92% y en ambos grupos hemos observado un posible estancamiento entre la segunda y la tercera etapa. Por ello, parece que la edad mental de una persona con discapacidad no corresponde a la capacidad que tendría un niño de desarrollo normal de esa edad cronológica, sino que en la mayoría de los casos está por debajo. Es decir, debemos tomar con mucha cautela el diagnóstico cuantitativo y no aplicarlo de forma estricta ya que podríamos sobrevalorar la capacidad de comprensión de la persona con discapacidad. Esto tiene importantes implicaciones prácticas ya que nos lleva a tomar conciencia de las dificultades especiales y específicas que tienen estas personas para comprender aspectos del lenguaje que en las personas sin discapacidad tienen carácter automático.

Es importante aclarar que no estamos diciendo con esto que la evaluación psicométrica sea inútil como predictor de la competencia lingüística de la persona: nuestros resultados avalan la existencia de una correlación significativa entre la capacidad para asignar una referencia pronominal y el cociente de inteligencia y consecuentemente, la edad mental. Es necesario un desarrollo de la inteligencia (y en particular de algunos aspectos, como veremos), para la comprensión de estas oraciones y los recursos cognitivos que van creciendo a medida que se produce el desarrollo contribuyen a esta comprensión, pero en las personas con discapacidad existe un retraso en cuanto a lo que a cada edad mental

pueden alcanzar en relación con los que no tienen discapacidad. Además, los resultados nos hacen pensar que, al menos en algunos aspectos del lenguaje, existe un techo que no encontramos en la adquisición normal.

En este sentido, y ya que parece que existe una diferencia cuantitativa entre personas con desarrollo normal y personas con discapacidad intelectual, nos preguntamos si también existe una diferencia cualitativa. Responder con seguridad a esta pregunta no es sencillo, pero pensamos que nuestros datos nos indican que los resultados que han obtenido los miembros de los grupos de personas con discapacidad son, no solamente más bajos, sino también diferentes a los que vemos en el grupo de contraste, puesto que, comparando las hipotéticas curvas de evolución entre los tres grupos, encontramos que no siguen la misma trayectoria, como detallaremos más adelante. Parece además que esto es particularmente cierto para el grupo con SD. Sorprendentemente, los resultados que obtienen los participantes con discapacidad de OE, a pesar de ser el grupo más heterogéneo, se acercan más a lo que en principio podemos esperar en personas con discapacidad, pero no así el grupo de SD. Esto quizá podría deberse al número de participantes, y debe ser confirmado con un estudio más amplio de población con SD, pero por el momento queremos formular la hipótesis de que, si bien el hecho de tener discapacidad intelectual hace que se adquiera el lenguaje de forma diferente, el síndrome de Down impone un modo peculiar de adquirirlo incluso dentro del grupo de personas con discapacidad. De hecho, los resultados totales de la prueba correlacionan de forma negativa con el hecho de pertenecer a uno de los dos grupos de discapacidad y de manera positiva con la pertenencia al GC. Esta correlación es significativa para los grupos OE y GC. Es decir, pertenecer al grupo SD no correlaciona significativamente con los resultados de la prueba, mientras que sí se produce correlación con los que pertenecen a los otros dos grupos. Como decíamos, en el gráfico 4.2. correspondiente a los participantes OE vemos que las líneas se encuentran más separadas que en los participantes del GC, pero son relativamente paralelas, es decir, cada tipo de estímulo en su nivel, partiendo de niveles distintos y con mayor o menor grado de mejoría, va evolucionando de manera constante. En el grupo SD, en cambio, se producen diferencias entre los tipos de estímulos que no son iguales en cada edad: en el primer grupo de edad mental, alrededor de los 4 años, existe una clara superioridad del reflexivo simple, mientras en los participantes de mayor edad mental este retrocede y es el reflexivo

complejo el que está por encima. La ayuda de género es claramente positiva para las personas con discapacidad intelectual de etiologías diversas pero no ayuda a las personas con SD. En cambio, la presencia de un elemento que añade complejidad (un SN objeto directo) causa dificultades a las personas con discapacidad de otras etiologías pero no a los que tienen SD. Es decir, son personas cuyo nivel de lenguaje es todavía menos predecible por su edad mental y en ellos la influencia del grado de desarrollo general en el lingüístico no es tan evidente.

Asimismo, viendo cómo el grado de desarrollo correlaciona con las puntuaciones que obtienen los miembros de la muestra, encontramos datos más claros en los grupos OE y GC, mientras que las puntuaciones de los participantes SD correlacionan en algunos casos de forma negativa, aunque esta correlación no sea significativa, como si un mayor desarrollo cognitivo trajera consigo mayores dificultades en algunos estímulos. Además, dentro del grupo SD, pocas de las puntuaciones resultan correlacionar de manera estadísticamente significativa con la edad mental. Pensamos que esta situación sugiere que las personas con SD tienen un desarrollo poco homogéneo, al menos en cuanto al lenguaje, y algo más separado del desarrollo general de lo que observamos en otros individuos con discapacidad y sobre todo en niños sin discapacidad.

Si observamos con detalle los resultados de la prueba de pronombres clíticos, vemos que la clave está en la diferencia entre los estímulos tipo *match* y los *mismatch*. Ambos grupos de personas con discapacidad muestran gran diferencia entre estos dos tipos de pruebas en las oraciones que tienen pronombres clíticos de objeto y, en menor medida, también en las que tienen reflexivos simples; no ocurre lo mismo con los que tienen reflexivo complejo y tampoco se aprecia esta diferencia en los niños de desarrollo normal.

En algunas pruebas de medición psicológica se ha encontrado el llamado ‘sesgo de aquiescencia’, que es la tendencia a responder afirmativamente en caso de duda (Morales, 2006a). El mismo Morales (2006b) afirma, basándose en ello, que, dentro de las pruebas objetivas de tipo verdadero-falso, resultan más discriminantes aquellas cuya respuesta correcta es ‘falso’. Dicho sesgo es más frecuente entre alumnos con necesidades educativas especiales en general (Gómez-Vela, 2007) y parece que existe en nuestra prueba: los estímulos cuya respuesta es ‘no’ crean mayores problemas a todos nuestros informantes. Esto es especialmente cierto, como veremos, para los que tienen discapacidad y, dentro de

ellos, es muy notable en los individuos que pertenecen al grupo OE. Teniendo en cuenta los resultados, si los de los estímulos tipo *mismatch* son más reveladores de la situación real, pensamos entonces que las personas con discapacidad de los dos grupos tienen más dificultades de lo que parece viendo números absolutos, sobre todo en el reflexivo simple, al principio, y de manera más permanente, con el pronombre clítico de objeto.

Parece que las personas con discapacidad entienden las oraciones en las que aparece un pronombre clítico de objeto pero cuando tienen que rechazar el uso de un pronombre objeto como 'le' para una acción reflexiva dudan y responden al azar. De la misma forma, entienden las oraciones con el reflexivo 'se' pero cuando tienen que rechazar su uso para una acción transitiva dudan y responden al azar. Este último fenómeno se supera relativamente pronto, como si al principio los niños no tuvieran conciencia del rasgo [+R] de 'se' y ampliaran su uso. Esto es lo que ocurría en los hablantes de español como L2, lo utilizaban como una forma por defecto, conscientes de su multiplicidad de uso, pero incapaces de analizarlo correctamente (Rosado 2007). Vemos que a medida que evolucionan lo adquieren y van restringiendo sus posibilidades de referencia. De hecho, solo queda un residuo en el primer grupo de OE.

Parece que ocurre algo similar con el clítico de objeto: es percibido como un clítico que puede usarse de forma logofórica, como en inglés. En el primer grupo de edad es muy claro; luego se supera, pero menos que con el reflexivo simple. Tendríamos que observar a personas con mayor grado de desarrollo para comprobar si sigue evolucionando o se queda en ese nivel que, si bien no es de dominio absoluto, tampoco se puede decir que no se comprendan, aunque probablemente siga causándoles ciertos problemas. Es probable, por el estancamiento que hemos observado, que mantengan un nivel menor en ellos. Parece por tanto que el proceso de adquisición de todos los clíticos, tanto reflexivos como no reflexivos, es similar en personas con discapacidad y tampoco es muy diferente del observado en personas con un desarrollo normal (aunque ya comentamos que disponemos de pocos datos al respecto): al principio, los clíticos se perciben como unidades similares que se unen al verbo y pueden expresar diversas nociones sintácticas y semánticas. Recordemos que son unidades especialmente débiles fonológicamente y estas son más difíciles de discriminar por parte de personas con discapacidad. Este puede ser uno de los motivos por los que a las personas con síndrome de Down parece costarles más dominar la

comprensión de los pronombres de objeto que otras unidades, ya que la fonología es un área particularmente débil para ellos, por razones anatomofisiológicas y de desarrollo del lenguaje. Como ocurría con otras poblaciones, el *se* es el primero cuyo análisis se resuelve, quizá porque se encuentra más próximo al verbo y su interpretación es más directa: como propone Reuland (2001), se requieren menos operaciones mentales. Sin embargo, para interpretar el pronombre es necesario buscar su antecedente fuera del dominio local y, si funciona como variable ligada, tal como veíamos en el capítulo 2 que proponían Baauw y Delfitto (1999), entonces es coherente con el hecho de que ocupe un lugar intermedio en cuanto a dificultad de procesamiento, siguiendo con la teoría de Reuland (2001). El hecho de que los resultados del reflexivo simple y del pronombre clítico de objeto no correlacionen con las pruebas de desarrollo cognitivo general de los individuos SD se debe a razones diferentes: en el caso del reflexivo simple, lo atribuimos a que casi está ya adquirido en esta etapa y por ello solo tiene cierta relación con la fluidez verbal, forma parte ya del lenguaje de este grupo. Sin embargo, en el caso del pronombre clítico de objeto, que sí correlaciona con la edad mental del grupo OE, encontramos la gran diferencia: para las personas con síndrome de Down, que tienen especiales dificultades con los aspectos gramaticales del lenguaje, no existe correlación con otras habilidades cognitivas porque se produce una cierta separación entre la cognición general y los aspectos gramaticales del lenguaje. Sí se pueden apoyar en lo léxico y en lo semántico para ir comprendiendo las anáforas complejas y ese es un proceso en el que no se paran.

A los participantes con discapacidad de OE el hecho de que exista esa diferencia de género como pista les ayuda, al igual que el hecho de que la oración sea más sencilla y no haya objeto, probablemente debido a problemas de procesamiento. Sin embargo, los niños de desarrollo normal, que se encuentran en un nivel superior, no tienen tantos problemas de procesamiento y pueden manejar simultáneamente diferentes recursos, la presencia de un objeto les ayuda porque completa la información de que disponen sobre la escena, se acerca más a su lenguaje real.

En cuanto al reflexivo complejo, hemos visto que el elemento ‘mismo’ de carácter enfático es comprendido como un reflexivo y por ello los estímulos *mismatch* se rechazan sin duda. En cambio, cuando encuentran un estímulo *match*, dudan porque les supone una dificultad léxica y no siempre les parece suficientemente preciso. Al analizar la producción

de los participantes durante la administración de la prueba hemos detectado que las imágenes que se presentan a la vez que se escucha una oración que contiene “sí mismo/a”, en ocasiones se rechazan a pesar de ser correctas, para sustituir “sí mismo/a” por:

- a) un sintagma que alude solo a la parte de la persona implicada, como en los ejemplos (112) y (113).
- b) un sintagma que se refiere a otro elemento del evento, sobre todo el instrumento, como vemos en el ejemplo (114).
- c) otro adjetivo, frecuentemente ‘solo’, como en el ejemplo (115).
- d) varios de esos elementos simultáneamente, como en el ejemplo (116).
- e) ningún elemento, solo omiten el ‘sí mismo/a’, independientemente de que tenga objeto o no, como en los ejemplos (117) y (118).

(112) El niño se golpea a sí mismo → No, se golpea a la pierna (OE6)

(113) El niño se corta a sí mismo → No, se ha cortado el dedo (SD5)

(114) La niña se corta a sí misma → No, se corta con las tijeras (OE6)

(115) El niño se golpea a sí mismo → No, golpea solo (SD1)

(116) La niña se corta a sí misma → no, la niña se corta sola la mano (SD13)

(117) El niño se quema la mano a sí mismo → No, se quema la mano (OE3)

(118) La niña se corta a sí misma → No, la niña se corta (OE7)

Debemos considerar los efectos de otros factores generales cognitivos o de procesamiento sobre el rendimiento. En cuanto a la correlación entre los procesos cognitivos que miden las Escalas de Inteligencia McCarthy utilizadas para evaluar a los participantes y nuestra prueba de comprensión, hemos obtenido un resultado sorprendente: la correlación más baja se da con el cociente verbal y la más alta, después del cociente total, con la escala numérica y con la de memoria. Es decir, parece que para realizar correctamente esta prueba es necesario disponer de un buen funcionamiento mnésico que permita realizar operaciones mentales rápidas similares a las de cálculo mental. Vemos que las dos pruebas de memoria que correlacionan con nuestro estudio son las de más alto nivel de demanda. Existen algunos estudios que relacionan el lenguaje y el cálculo, bien a través de modelos neuropsicológicos que vinculan las áreas cerebrales dedicadas al lenguaje con las del cálculo (Jacubovich 2006), bien a través de trabajos sobre rendimiento en tareas relacionadas con el bucle fonológico y el cálculo (Alsina y Sáiz 2003). También se han

realizado trabajos con niños con niveles bajos de CI en los que se ha comprobado que, si bien su comprensión conceptual del conteo puede estar preservada, presentan dificultades de retención en la memoria de trabajo y solución de problemas, junto a tasas bajas de velocidad articulatoria (Hoard et al. 1999) y otros que encuentran correlaciones entre la discalculia o dificultad para realizar operaciones matemáticas, la lectura y la memoria (Rosselli et al. 2006). Además, se han documentado relaciones entre aritmética y lenguaje en pacientes afásicos (Baldo y Dronkers 2007) y personas con síndrome de Down (Nye et al. 1995)

En las correlaciones entre nuestra prueba y las Escalas McCarthy se pone de manifiesto también la presencia del componente perceptivo, lo cual es lógico dadas las características de administración de la prueba.

El hecho de que la escala verbal tenga menos peso quizá se explique por el tipo de pruebas que se incluyen en ella: además de las ya mencionadas (memoria verbal y fluencia verbal), existe una prueba de denominación de imágenes, una prueba de definición de conceptos y una de opuestos. Es decir, se trata de pruebas que miden el acceso al léxico y el desarrollo semántico, pero no el componente computacional o gramatical, que sería más similar al de las pruebas numéricas. En esta dirección apunta también la casi total ausencia de correlaciones entre las pruebas de vocabulario (TVB y Peabody) y nuestra prueba, con la única excepción de algunos de los estímulos con reflexivo complejo. Para esta excepción encontramos dos posibles explicaciones que no se excluyen entre sí: una es que estas oraciones con reflexivo complejo son las que plantean mayor dificultad en general y las que correlacionan de manera más clara y significativa con el nivel de desarrollo, lo cual es coherente con el hecho de que también encontremos correlación con el desarrollo del lenguaje, sobre todo en el caso del Test Peabody que es una prueba de comprensión de palabras que constituye un índice ajustado del grado de desarrollo de las capacidades lingüísticas. La segunda razón que explica esta correlación es que el reflexivo complejo es, de los tres tipos de unidades objeto de esta investigación, el que tiene mayor peso léxico. En los datos recogidos de expresión espontánea a lo largo de la prueba hemos observado que los participantes, en especial los de los grupos con discapacidad, raramente emplean el reflexivo ‘a sí mismo/a’. Parece que en su lenguaje es más habitual ‘solo/a’, como en el ejemplo (119). Si lo utilizan, con frecuencia lo hacen incorrecta o inadecuadamente,

posiblemente intentando imitar estímulos que han oído, como en los ejemplos (120) y (121). En otros casos (ejemplos 122 y 123) vemos que lo refuerzan con el SN o pronombre correspondiente, lo que parece sugerir que para ellos su significado no está claro.

- (119) El papá seca a la niña → No, secar el papá solo (SD1).
- (120) La niña mira al niño → No, la niña ve misma e espejo (SD3).
- (121) El papá cura al niño → No, el papá tá curando él mismo (SD3).
- (122) La mamá la viste → No, se viste ella misma la mamá (SD9)
- (123) El papá seca a la niña → No, se seca a él mismo, a él, a él (SD16)

Estos ejemplos (y los vistos más arriba, del 112 al 118) apuntan a que las dificultades con el que hemos llamado reflexivo complejo, tienen al menos un componente léxico importante y este elemento parece ser para la mayoría de los participantes con discapacidad de nuestra muestra un foco contrastivo o intensificador, como dice Otero (1999). Les resulta difícil de interpretar como reflexivo, sobre todo a los OE; como elemento focalizador prefieren otros más habituales en el lenguaje que se emplea en su entorno, como ‘solo’, o más transparentes, como repetir el SN que se refiere al personaje, la parte de él más directamente implicada en el evento, o simplemente un pronominal.

Volviendo a las relaciones entre nuestra prueba de comprensión de anáforas y pronominales y las destrezas intelectuales generales tal como las miden las Escalas McCarthy, hemos visto que las habilidades cognitivas que más se relacionan con la prueba son de tipo productivo más que receptivo, todas ellas requieren del sujeto una acción mental o motora, lo que nos lleva a pensar que la comprensión gramatical de estas unidades es, al menos para nuestros participantes, un proceso activo, una construcción de representaciones que lleva a evaluar y dar una respuesta. En el conocimiento de la forma en que procesamos la información un hito importante es el constituido por el reciente descubrimiento de las llamadas ‘neuronas espejo’⁵⁸, que son un grupo de neuronas cuya característica principal es que se activan tanto cuando uno hace un movimiento como cuando lo ve en otra persona. Este sistema neuronal es fundamental para la conducta imitativa y por lo tanto para la supervivencia social, por cuanto tiene que ver con la comprensión y la anticipación de la conducta del otro, pero también tiene importancia para la planificación y activación de cualquier conducta, incluido el lenguaje. Por lo tanto,

⁵⁸ Las neuronas espejo, descubiertas recientemente, se encuentran en el lóbulo frontal y simulan activamente aquello que vemos o escuchamos. Para profundizar en este tema, Iacobini (2009).

parece que en el proceso de comprensión también se produce una ‘simulación activa’ de aquello que se está procesando, lo cual es coherente con estos datos. Posiblemente, esta implicación activa más o menos consciente es más necesaria para las personas con discapacidad a la hora de enfrentarse al lenguaje, y por ello su esfuerzo cognitivo es mayor.

En relación con ese esfuerzo cognitivo, debemos comentar aquí las sorprendentes diferencias encontradas, dentro del GC, entre sus resultados en los estímulos experimentales (propios de la prueba) y los obtenidos en los de control y *fillers*. En nuestra opinión, este hecho puede explicarse por razones ajenas a su competencia lingüística y relacionadas con su forma de enfrentarse a la prueba: los niños de desarrollo normal la encontraron sencilla, rápidamente comprendieron cuál era el objetivo (hasta el punto de detectar las que eran complementarias diciendo ‘esta es como la de antes, pero al revés...’) y automatizaron enormemente su tarea. Por ese motivo, cuando aparecían estímulos diferentes a los esperados, dudaban. Los jóvenes con discapacidad no tienen la capacidad de automatizar la tarea, al menos al mismo nivel que los otros, y por ello las realizaron correctamente, porque se enfrentaban a cada estímulo como algo nuevo que resolver y estos los sabían resolver sin problemas. Tan solo vemos que la correlación es negativa, aunque no llega a ser significativa, para los participantes con discapacidad de OE en el caso de las preguntas de control tipo *mismatch*, lo cual pensamos que puede ponerse en relación con una dificultad general y significativa con los estímulos de ese tipo, probablemente por razones ajenas al lenguaje. Se trataría de una manifestación de una dificultad más general para identificar incongruencias o errores, dentro de las capacidades metacognitivas. Esta impresión debe ser confirmada con una investigación específica en este sentido.

Descendiendo al proceso concreto de adquisición de las unidades objeto de estudio, hemos observado cómo se produce una primera diferencia clara entre la comprensión de oraciones con un reflexivo simple ‘se’ y los otros dos tipos de oraciones. Podemos afirmar en todos los casos que a la edad mental de 4 años para los participantes con discapacidad e incluso antes en edad cronológica para los niños de desarrollo normal, la comprensión del clítico reflexivo *se* está muy por encima de las otras dos, a un nivel superior al 70% en el caso del grupo de discapacidad de OE, más de un 85% en el caso de los participantes con SD y por encima del 95% para los niños del GC. Es decir, son unidades que ya se han adquirido a la edad de los participantes en este estudio.

En el otro extremo se encuentra el reflexivo complejo, que es el que registra niveles de acierto inferiores en la edad más temprana (muy por debajo del 70% en los jóvenes con discapacidad y en torno al 80% en los de desarrollo normal). Es además la construcción para la que encontramos más diferencias entre los tres grupos de edad y la que correlaciona de manera más claramente significativa con la edad mental. Una cuestión interesante sería comprobar si en un estudio longitudinal se podría confirmar esta tendencia. Entonces podríamos sugerir con más seguridad que la franja de edad de nuestra muestra es la etapa crítica de adquisición de este tipo de construcción, en particular para las personas con discapacidad. Además, como hemos comentado más arriba, esta dificultad parece estar asociada, dentro de los componentes del lenguaje, con el desarrollo léxico.

Los pronombres clíticos 'le', 'la' y 'lo', reflejan una situación intermedia, en el sentido de que la correlación entre la puntuación obtenida en ellos y la pertenencia al grupo general es significativa para OE, pero baja, y no significativa para SD, pero una de las que más se acerca a la significatividad en este grupo. En cambio, para el GC es una correlación positiva significativa más alta que la que resulta con los estímulos con ambos tipos de reflexivos.

Es decir, que tomando los grupos totales sin distinción de edad, encontramos que el clítico reflexivo se encuentra en niveles buenos o intermedios, mientras que existe una disociación entre los pronombres y el reflexivo complejo que diferencia a personas con SD, por una parte, y a personas con discapacidad intelectual de OE y niños de desarrollo normal, por otra.

Los datos sugieren que existen diferencias cualitativas entre el grupo de niños de desarrollo normal y los grupos de personas con discapacidad, al menos en los siguientes aspectos: la forma de manejar la presencia del objeto, la facilidad para automatizar la tarea, la diferencia entre las respuestas *match* y las *mismatch*.

Esta situación viene a confirmar la idea de que las personas con SD realizan un proceso de adquisición del lenguaje que es, al menos en algunos componentes, cualitativamente distinto no solo del que encontramos en las personas sin discapacidad, sino también en personas con discapacidad de OE. Recordemos que Perovic (2002, 2004), en estudios parecidos a este en los que se investiga la comprensión de anáforas y pronombres por parte de personas con síndrome de Down, encontró resultados que apuntaban a esta misma

conclusión, tanto en inglés como en serbo-croata. Se observaron dificultades por parte de los participantes con síndrome de Down en las unidades que, dentro de cada lengua, están más relacionadas con lo gramatical y en todos los casos estos resultados sugieren diferencias cualitativas en la adquisición de estas unidades entre los niños de desarrollo normal y los que tienen SD. Nuestros resultados apuntan en la misma dirección.

5. CONCLUSIONES

En este último capítulo se exponen las conclusiones obtenidas a partir de los resultados de la investigación que se llevó a cabo y a la luz de la revisión teórica de los diversos temas implicados. Para ello, hemos clasificado los objetivos que nos planteábamos en el comienzo en dos grupos: aquellos que se refieren más al desarrollo de estos aspectos concretos del lenguaje en personas con discapacidad y los que se refieren a las estructuras gramaticales que estudiamos.

Algunas de nuestras conclusiones no son definitivas pues en determinadas áreas hemos encontrado más bien tendencias que resultan sugerentes y llevan a hacer reflexiones, pero no afirmaciones rotundas. Por esta razón, un tercer apartado de este capítulo resume aquellos temas que deben ser estudiados más en profundidad o en diversos sentidos que puedan completar nuestra investigación.

Por último, hay una cuarta sección en la que sugerimos algunas consecuencias prácticas para el trabajo con personas con discapacidad que pueden sacarse de nuestros resultados.

5.1. LA ASIGNACIÓN DE REFERENCIA DE LOS PRONOMBRES PERSONALES DE TERCERA PERSONA REFLEXIVOS Y NO REFLEXIVOS POR PARTE DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD.

A lo largo de este trabajo hemos repetido que las unidades lingüísticas que estudiamos, los pronombres, carecen por sí mismas de contenido semántico y que requieren de una operación mental que los enlace de alguna forma con aquello a lo que se refieren y que les da el contenido que les falta. La presencia de pronombres supone un alto nivel de abstracción y de complejidad gramatical que puede ser un obstáculo importante para hablantes con discapacidad puesto que, tal como hemos descrito en el capítulo 3, tienen dificultades especiales que pueden afectar a estas unidades. En concreto, las alteraciones fonológicas hacen que no se perciban correctamente, especialmente los átonos, y, unido a ello, la información estrictamente gramatical, puesto que se apoya menos en la semántica y es más abstracta, resulta más complicada.

Queríamos comprobar si, efectivamente, estos jóvenes tienen problemas para comprender la referencia de los pronombres de una oración. Los resultados de esta prueba confirman que, comparados con niños de desarrollo normal con edades cronológicas equivalentes a sus edades mentales, los adolescentes con discapacidad intelectual de diversas etiologías obtienen menor eficacia en la asignación de referencia de los pronombres objeto 'le', 'la', 'lo', así como en los reflexivos complejos 'se+a sí mismo/a'. Aunque queda pendiente realizar una investigación con personas con un mayor grado de desarrollo, los resultados que hemos obtenido parecen indicar la existencia de un 'techo' o límite en su comprensión de las estructuras que analizamos en este trabajo. Además, los participantes de la muestra con discapacidad intelectual muestran especiales dificultades a la hora de identificar un error o incongruencia en la asignación de referencia por lo que, previsiblemente, en caso de necesidad, su capacidad para resolver ambigüedades será menor.

Cuando la comprensión del lenguaje implica la resolución de relaciones anafóricas y de correlación, el hecho de tener una discapacidad intelectual de cualquier origen determina que esta tarea se haga peor y por lo tanto que la comprensión no se produzca, sea incompleta o inexacta. En las personas con síndrome de Down encontramos mayor variabilidad. También tienden a tener mayores dificultades, pero la significatividad

estadística no es tan clara. Por ello, como se especifica al final de este capítulo, es necesario profundizar más en el estudio del lenguaje de esta población, en especial sobre el español.

También nos proponíamos analizar las relaciones, si las hubiera, entre la capacidad de los participantes en nuestro estudio para comprender pronombres y otras capacidades lingüísticas y cognitivas medidas anteriormente mediante pruebas estandarizadas. Con respecto a esto, la primera conclusión importante a la que podemos llegar, aunque sea preliminar, y que confirma otros hallazgos anteriormente documentados, es que la edad lingüística puede ser, al menos para algunos aspectos del lenguaje, inferior a la edad mental, lo que debe ser tenido en cuenta a la hora de prever las consecuencias de un determinado grado de discapacidad.

Por otra parte, los resultados de nuestra prueba en relación con los datos de otras pruebas estandarizadas realizadas a nuestros participantes nos indican, en primer lugar, que el desarrollo cognitivo general (inteligencia) está muy relacionado con lo siguiente:

- comprender las oraciones estructuralmente más complejas: esto puede deberse a una mayor capacidad de procesamiento.
- identificar con mayor eficacia los estímulos que no se corresponden con la oración que han escuchado.
- resolver las oraciones en las que hay un reflexivo complejo.

Esto significa también que la inteligencia general no se relaciona tanto con el grado de eficacia en la prueba en general, en particular en lo que se refiere a los estímulos con un reflexivo simple.

Este hallazgo nos lleva a considerar dos posibilidades: la primera, que existen operaciones gramaticales relativamente independientes de la inteligencia general. La segunda, que algunas de las destrezas que mide nuestra prueba estén ya superadas a la edad mental o cronológica de los participantes en este estudio y por ello no requieran el recurso a otras habilidades generales extralingüísticas. Estas dos posibilidades no nos parecen mutuamente excluyentes: podemos contemplar la posibilidad de que todo aquello que la persona ha adquirido ya forma parte de su competencia lingüística y funciona de manera casi autónoma, mientras que aquello que todavía no se ha adquirido o que resulta inalcanzable por el grado de desarrollo de la gramática del sujeto (que puede ser porque todavía esté por alcanzarse o porque la discapacidad lo bloquee) se intenta resolver con

mayor o menor éxito a través de recursos que son propios de otros dominios cognitivos. Veíamos en el capítulo 3 que algunos autores, como Rondal (2001) consideran que las cuestiones semánticas del lenguaje son más vulnerables a las alteraciones de la inteligencia general, mientras que las de tipo formal (fonología y morfosintaxis) se deterioran de manera selectiva.

Teniendo en cuenta los análisis estadísticos que hemos realizado para relacionar los resultados de la prueba con la edad (mental o cronológica) de los participantes, podemos hacer la siguiente reflexión: de manera general, los estímulos cuya respuesta correcta es ‘no’ resultan más difíciles para nuestros participantes. Es decir, se confirma la existencia de un sesgo de aquiescencia, sobre todo en los individuos con discapacidad y en los estímulos más difíciles para ellos (P y RR). Cuando los participantes tienen mayor desarrollo cognitivo o dominan la estructura sobre la que se les pregunta se muestran más seguros y este sesgo no aparece o su incidencia es menor.

En todos los grupos el desarrollo intelectual (la edad en el caso del GC) está significativamente relacionada con el éxito en la comprensión del reflexivo complejo. Para todos ellos es el tipo de construcción que se tarda más en dominar: hasta la última etapa no se iguala con el reflexivo simple en porcentaje de aciertos. De todos los grupos, aquel cuyo rendimiento en el reflexivo complejo se relaciona más con la inteligencia general es el grupo con síndrome de Down. A menudo se señala que las personas con este síndrome, que tienen dificultades específicas con los aspectos gramaticales de la lengua, se apoyan más en los semánticos. De todas las unidades que estudiamos, la que tiene mayor contenido semántico (por la presencia del adjetivo ‘mismo/a’) es el reflexivo complejo. Posiblemente por ello las personas con síndrome de Down pueden apoyarse más en recursos cognitivos generales para resolverlo y de ahí la correlación encontrada. Es necesaria mayor investigación en esta línea.

Por último, el grupo de personas con discapacidad de otras etiologías muestra una mayor relación entre el grado de inteligencia y el porcentaje de éxito en los estímulos que contienen un pronombre clítico de objeto no reflexivo (‘le’, ‘la’, ‘lo’). Además, los niños de desarrollo normal también resuelven mejor estos estímulos cuando son mayores, lo cual parece indicar que la adquisición de estas unidades tiene lugar después de la del reflexivo simple y apunta a una idea que ya se discutió en el capítulo anterior: dentro de las personas

con discapacidad, el lenguaje de las personas cuya discapacidad es de origen inespecífico o distinta del síndrome de Down (nuestro grupo OE) se parece más al de los niños de desarrollo normal, al menos en las estructuras gramaticales que estamos midiendo en este trabajo, lo cual nos lleva al siguiente objetivo que nos planteábamos al inicio de la investigación: contribuir en alguna medida al conocimiento que se tiene de los perfiles de lenguaje que acompañan a los déficit cognitivos y del modo como se relacionan (y por tanto, la cognición y el lenguaje en general), además de aportar información destinada a seguir creando una base sólida sobre la que cimentar una terapia cada vez más adecuada.

En cuanto a la importancia predictiva que puede tener la etiología de una discapacidad en el posterior rendimiento y en el proceso de adquisición del lenguaje de los individuos, debemos tener en cuenta que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el análisis global, si bien una mirada más detenida a la evolución por grupos de edad nos muestra cómo el proceso de adquisición de estas unidades no es igual en los grupos.

El grupo de personas con síndrome de Down muestra resultados menos homogéneos. Ya se ha sugerido que una posible explicación para estos resultados puede encontrarse en el número de participantes y en el hecho de que sea un grupo heterogéneo en cuanto al grado de discapacidad. Sin embargo, pensamos que nuestros datos sí pueden orientarnos acerca de ciertas tendencias que, aunque deben ser tomadas con cautela a la espera de nuevos datos, nos dan información interesante.

Para empezar, pertenecer al grupo SD no correlaciona con el resultado de la prueba, lo cual es una excepción en nuestros resultados. Analizando todo esto, veíamos en el capítulo anterior que su grado de desarrollo de lenguaje es relativamente independiente de su nivel cognitivo, desde luego mucho más que en los otros dos grupos. En esto, por lo tanto, se separan cualitativamente de los niños de desarrollo normal y suponen un grupo singular dentro del conjunto de personas con discapacidad (mientras no se analice también este grupo por etiologías). Además, para ellos solo encontramos correlación entre el desarrollo intelectual general y los pronombres de tipo reflexivo complejo. Esto es debido a la conexión entre esta estructura y el nivel léxico-semántico, que, como ya hemos visto, es un punto fuerte o de apoyo para las personas con SD. Sin embargo, su conocimiento del

reflexivo simple y el clítico de objeto no reflexivo (R y P) no se relacionan con la cognición puesto que su funcionamiento se localiza en la gramática más estricta.

Por último, en cuanto a las relaciones entre nuestra prueba y otras habilidades cognitivas y lingüísticas medidas con pruebas estandarizadas, tenemos que destacar las siguientes conclusiones:

- En primer lugar, y como era de esperar, la puntuación general en una prueba de inteligencia como la MSCA correlaciona con el resultado de nuestra prueba, así como esta correlaciona (como hemos dicho más arriba) con la edad mental de los participantes, en general.
- Descendiendo a las escalas de la MSCA que más correlacionan con nuestra prueba encontramos destrezas relacionadas con el cálculo y la memoria, ya que las operaciones computacionales que medimos funcionan de manera similar a cualquier proceso que requiera mantener en la memoria una información determinada para operar con ella.
- Tan solo los estímulos RR (reflexivo complejo) correlacionan con las pruebas lingüísticas administradas, puesto que se trata de pruebas que miden el componente tipo léxico-semántico y no el gramatical, y es esta la estructura que tiene mayor relación con estos niveles de las tres que analizamos.

Por último, como conclusión de esta primera parte, es necesario insistir en que nuestros resultados nos indican que las personas con discapacidad, aun aquellas que han alcanzado una edad mental asimilable a la de un niño en Educación Infantil, tienen dificultades lingüísticas muy concretas (tanto en lo formal como en lo conceptual) y limitaciones intelectuales generales (como la falta de automatización, de generalización, de memoria, etc.) que hacen que cualquier tarea de procesamiento lingüístico (y más cuanto más central sea al lenguaje y más abstracta) les requiera un esfuerzo mayor. Esto nos lleva a acercarnos a las posiciones que no aceptan tajantemente la hipótesis de la diferencia solo cuantitativa entre el lenguaje de las personas con discapacidad y las de desarrollo normal, reconociendo en los primeros la existencia de limitaciones de tipo cualitativo que no encontramos en los segundos (comentado con detalle más arriba, cf. capítulo 3, § 5), sin que esto suponga una merma en su consideración o su dignidad, sino más bien al revés: un reconocimiento del mérito de un esfuerzo mayor y constante. No debemos olvidar, en este sentido, que la gran

mayoría de nuestros participantes con discapacidad obtienen altos porcentajes de aciertos: es decir, son muchas las situaciones en las que consiguen superar estas dificultades y la comunicación se produce con éxito.

5.2. LOS REFLEXIVOS SIMPLES, LOS REFLEXIVOS COMPLEJOS Y LOS PRONOMBRES CLÍTICOS NO REFLEXIVOS EN ESPAÑOL.

Este trabajo pretendía continuar profundizando en el conocimiento del español como fin en sí mismo y, con ello, demostrar la utilidad científica de esta aplicación de este modelo lingüístico al estudio de una población determinada, con objetivos tanto terapéuticos como de conocimiento.

Según los análisis que hemos revisado en el capítulo 2, presentamos en la siguiente tabla una somera descripción de las unidades que estamos investigando:

Tabla 5.1. Características de las anáforas y pronombres objeto de estudio.

	Independencia referencial	Reflexividad	Interpretación	Operaciones
Reflexivo simple 'se'	-	-	A través de ligamiento (por parte de un sujeto) que da lugar a un elemento semántico.	Una
Pronombres clíticos no reflexivos 'le', 'la', 'lo'.	+	-	Forman una cadena para buscar su correferente fuera de su categoría rectora (puede ser cualquier SN)	Dos
Reflexivo complejo 'a sí mismo-a'.	-	+	A través de ligamiento que da lugar a dos elementos distinguibles semánticamente cuya interpretación depende de la pragmática/el discurso.	Tres

Si bien no tenemos suficientes datos acerca del proceso de adquisición de estas unidades en el desarrollo normal del español, sí parece que el reflexivo *se* es el primero. Ocurre lo mismo en las personas con discapacidad y en los niños del grupo de contraste de nuestro estudio. En segundo lugar, se adquiere el pronombre clítico no reflexivo 'le', 'la',

‘lo’ y por último el reflexivo complejo, que se compone de: clítico ‘se’ + verbo + sintagma ‘a sí mismo/a’.

Queremos proponer que este orden de adquisición está relacionado con las dificultades de procesamiento que supone cada uno debido al modo como la gramática los codifica. Siguiendo a Reuland (2001), aquella construcción que es más sencilla (en términos de operaciones mentales necesarias para llevarse a cabo) es la primera que se adquiere y la más compleja (la que requiere un número mayor de operaciones mentales) será la última en adquirirse.

Nuestros resultados confirman nuestra propuesta ya que las edades mentales a las que se domina cada una de las unidades (salvo las excepciones propias de cada grupo que ya hemos comentado en el punto anterior y en la discusión del punto 5 del capítulo 4), coincide con este orden de adquisición.

5.3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN PARA EL FUTURO.

Si para una persona con discapacidad comprender las relaciones anafóricas es a veces una tarea muy difícil, surge inevitablemente la pregunta: ¿es un recurso útil para ellos como hablantes?, ¿son sus recursos lingüísticos más limitados también en la expresión?

Hemos encontrado diferencias entre el grupo de personas con discapacidad debida al síndrome de Down y el de aquellas cuya discapacidad procede de otras etiologías. Sería interesante profundizar en ello, aislando diferentes grupos de personas con síndrome de Down, según el grado de discapacidad y según su origen genético, por una parte, y realizando investigaciones similares con grupos de individuos con otros síndromes o circunstancias concretas que puedan causar discapacidad (síndrome de X frágil, por ejemplo). Rondal (2001) defiende la necesidad de estudiar el lenguaje en colaboración estrecha con la genética y partiendo de la información que esta nos brinda para relacionarla con los perfiles de lenguaje que encontramos. En esta línea hemos enfocado este trabajo, pero vemos que es necesario precisar aún más.

En cuanto a la propuesta de orden de adquisición que nuestros datos parecen confirmar, sería interesante realizar una investigación longitudinal con niños de desarrollo normal y con discapacidad, para poder confirmarla con mayor seguridad.

5.4. APLICACIONES PRÁCTICAS

Pensamos que algunas de nuestras conclusiones son de aplicación para la práctica educativa, terapéutica y general para el contacto con personas con discapacidad. En particular, las siguientes:

- La edad mental de las personas con discapacidad intelectual debe tomarse con cautela, al menos en lo que se refiere a la comprensión del lenguaje.
- Las personas con discapacidad siguen un itinerario de adquisición de pronombres reflexivos y no reflexivos similar al de las personas sin discapacidad, pero con dificultades añadidas que modifican la manera de llegar y el propio estado lingüístico final, debido fundamentalmente a la inestabilidad de algunas de sus adquisiciones y de un techo o límite en este proceso,
- Las personas con síndrome de Down, aun con niveles cognitivos similares en general, muestran habilidades lingüísticas dispares y todavía poco predecibles.
- La comprensión de algunos aspectos gramaticales del lenguaje, como los reflexivos de tercera persona, tiene poca relación con la edad mental y la inteligencia en general.
- Algunas habilidades lingüísticas de tipo gramatical se relacionan más con destrezas mnésicas y aritméticas que con las que se encuentran en los instrumentos de medida utilizados habitualmente en psicología, que se relacionan con aspectos del lenguaje fundamentalmente léxicos y semánticos. Es necesario el desarrollo de instrumentos de evaluación de los aspectos gramaticales del lenguaje.
- El entrenamiento en memoria con y sin apoyo semántico beneficiaría por tanto el desarrollo y consolidación de la gramática.

Son estas algunas de las aportaciones que se deducen de este trabajo, menos sin duda que las preguntas que han surgido a raíz de él. La investigación que hemos realizado es solo un comienzo para seguir avanzando en el conocimiento del lenguaje y de cómo se ve afectado su desarrollo por la discapacidad intelectual.

BIBLIOGRAFÍA

- Abney, S. (1987) *The English Noun Phrase in Its Sentential Aspect*, tesis doctoral, Cambridge, MA. The MIT Press.
- Aguado, G. (1988) Valoración de la competencia morfosintáctica en el niño de dos años y medio. En *Infancia y aprendizaje*, 43, 73-96.
- Aguado, G. (1999) *Trastorno específico del lenguaje. Retraso del lenguaje y disfasia*. Málaga. Aljibe.
- Aguado, G. (2000) *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid. CEPE.
- Aguado, G. y J. Narbona (2001) Lenguaje y deficiencia mental. En Narbona, J. y C. Chevrie-Muller *El lenguaje del niño*. Barcelona. Masson. Cap. 23, 351-364.
- Akefeldt, A., B. Akefeldt y C. Gillberg (1997) Voice, speech and language characteristics of children with Prader-Willi syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research* 41 (4), 302-311.
- Alarcos Llorach, E. (1994) *Gramática de la Lengua Española*. Madrid. Espasa Calpe.
- Alba de la Fuente, A. (2012) *Clitic combinations in Spanish: Syntax, processing and acquisition*. Tesis doctoral. Universidad de Ottawa.
- Aliño, J. y M. V. Miyar (eds.) (2002). *DSM-IV-TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. American Psychiatric Pub.
- Alsina, A. y D. Sáiz (2003) *Un análisis comparativo del papel del bucle fonológico versus la agenda viso-espacial en el cálculo en niños de 7-8 años*. *Psicothema* 15 (2), 241-246.
- Anagnostopoulou, E. y M. Everaert (1999) Toward a More Complete Typology of Anaphoric Expressions. *Linguistic Inquiry*, 30 (1), 97-119.
- Ardila, A. (2005) *Las afasias*. Guadalajara. Universidad de Guadalajara.
- Artigas Pallarès, J., G. Ruiz Cortina y M. Torres Mañá (1985) Estudio evolutivo de las primeras etapas del lenguaje en diversas formas de deficiencia. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 5(1), 16-19.
- Asociación Americana Sobre Retraso Mental (2002) *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid. Alianza Editorial.

Aoun, J. y D. Sportiche (1983) On the Formal Theory of Government. *The Linguistic Review* 2, 211-236.

Atkinson, R. C. y R. M. Shiffrin (1968) Human Memory: A proposed system and its control processes. *British Journal of Psychology*, 72, 43-57.

Baauw, S. (2005) New views on reflexivity: Delay effects in Romance. *Probus*, 17, 145-184.

Baauw, S. y F. Cuetos (2003) The interpretation of pronouns in Spanish language acquisition and breakdown: Evidence for the "Principle B Delay" as a non-unitary phenomenon. *Language acquisition*, 11(4), 219-275.

Baauw, S. y D. Delfitto (1999) Coreference and Language Acquisition. En D. Delfitto, J. Schroten y H. de Swart (eds.) *Recherches de Linguistique Française et Romane d'Utrecht* (Utrecht Studies in Romance Linguistics) Universidad de Utrecht, XVIII, 23-35.

Baauw, S, M. A. Escobar y W. Philip (1997) A Delay of Principle B-Effect in Spanish Speaking Children: The Role of Lexical Feature Acquisition. En A. Sorace, C. Heycock y R. Shillcock, eds. *Language Acquisition: Knowledge Representation and Processing: Proceedings of GALA '97*, HCRC, Edimburgo.

Baddeley, A. D. (1986) *Working memory*. Londres. Oxford University Press.

Baddeley, A. D., y G. Hitch (1974) Working Memory. En G. H. Bower (ed.) *The Psychology of learning and motivation*. Vol. 8. N. York. Academic Press.

Baldo, J. V. and N. F. Dronkers. 2007. Neural correlates of arithmetic and language comprehension: A common substrate? *Neuropsychologia* 45. 229–235

Basile, H. S. (2008) Retraso mental y genética: Síndrome de Down. *I Curso Virtual "Psicopatología del niño, el adolescente y su familia"*.

Beavers, J., y A. Koontz-Garboden (2013). In defense of the reflexivization analysis of anticausativization. *Lingua*, 131, 199-216.

Belinchón, M. (1995) Autonomía de la sintaxis y patologías del lenguaje. Datos y controversias. En M. Fernández Lagunilla y A. Anula Rebollo, coords. *Sintaxis y Cognición*. Madrid. Síntesis.

Bello, A. (1847) *Gramática de la lengua castellana*. México. Editora Nacional.

- Benda, C.E. (1969) *Down's Syndrome. Mongolism and its management*. N. York. Grune y Stratten.
- Benedet, M. J. (1991) *Procesos cognitivos en la deficiencia mental*. Madrid. Pirámide.
- Benveniste, E. (1966) *Problèmes de linguistique générale, I y II*. París. Gallimard.
- Berwick, R. (1985) *The Acquisition of Syntactic Knowledge*. Cambridge, MA. The MIT Press.
- Binet, A. y T. Simon (1905) Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-211.
- Bishop, D. (1989) *Test for the Reception of Grammar*. Londres. Medical Research Council.
- Bishop, D. (1994) Grammatical errors in specific language impairment: Competence or performance limitations? *Applied Psycholinguistics*, 15, 507-550.
- Bishop, D., P. Bright, C. James, S. Bishop y H. Van der Lely (2000) Grammatical SLI: A distinct subtype of Developmental Language Impairment? *Applied Psycholinguistics*, 21 (2), 159-181.
- Borer, H. (1984) *Parametric syntax: Case studies in Semitic and Romance languages*. Dordrecht. Foris.
- Borer, H. y K. Wexler (1987) The maturation of syntax. En T. Roeper y E. Williams (eds.) *Parameter setting* (123-172) Dordrecht. Reidel.
- Bosque, I. (1991) *Las categorías gramaticales*. Madrid. Ed. Síntesis.
- Bosque, I. y V. Demonte, dirs. (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid. Espasa Calpe.
- Bowerman, M. (1982) Reorganizational processes in lexical and syntactic development. En E. Wanner y L. Gleitman *Language acquisition: the state of the art*.
- Bruhn de Garavito, J, D. Heap y J. Lamarche (2002) French and Spanish SE: underspecified, not reflexive. En Burrelle, S. y S. Somesfalean (eds.) *Proceedings of the 2002 annual conference of the Canadian Linguistic Association*. Montreal. U. de Québec.
- Brun-Gasca, C. y J. Artigas-Pallarés (2001) Aspectos psicolingüísticos en el síndrome del cromosoma X frágil. En *Revista de Neurología*, 33 (S1), S29-32.

- Buckley, S. y G. Bird (2005) *Habla, lenguaje y comunicación en alumnos con SD*. Madrid. CEPE.
- Burgaleta, R. (1986) Prólogo a la edición castellana de Sternberg, R. J. y D. K. Detterman (coords.).
- Burzio, L. (1981). *Intransitive verbs and Italian auxiliaries*. Tesis doctoral. MIT.
- Burzio, L. (1986) *Italian Syntax*. Dordrecht. Reidel.
- Burzio, L. (1991) The morphological basis of anaphora. *Journal of Linguistics* 27, 81-105.
- Cabré, M. T., & Lorente, M. (2003). Panorama de los paradigmas en lingüística. *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*. Trotta.
- Cambrodí, A. (1983) *Principios de psicología evolutiva del deficiente mental*. Barcelona. Herder.
- Caplan, D. (1993) *Language: Structure, processing and disorders*. Cambridge, MA. The MIT Press.
- Castanedo, C. (2002) *Deficiencia Mental. Aspectos teóricos y tratamientos* (5ª ed.). Madrid. CCS.
- Cattell, R. B. (1963) Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experience. *Journal of Educational Psychology* 54, 1-22.
- Chien, Y. y K. Wexler (1990) Children's knowledge of locality conditions in binding as evidence for the modularity of syntax and pragmatics. *Language acquisition*, 1, 225-295.
- Chierchia (2004) A semantics for unaccusatives and its syntactic consequences. En Alexiadou, A., Anagnostopoulou, E., & Everaert, M. (eds.) *The unaccusativity puzzle: Explorations of the syntax-lexicon interface*. Oxford University Press. 22-59.
- Chomsky, C. (1969) *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Cambridge, MA. The MIT Press.
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic structures*. La Haya. Mouton and Co.
- Chomsky, N. (1959) "A review of F. B. Skinner's *Verbal behaviour*", en *Language*, 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA. The MIT Press.
- Chomsky, N. (1981) *Lectures on government and binding*. Dordrecht. Foris.

Chomsky, N. (1982) *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*. Cambridge, MA. The MIT Press.

Chomsky, N. (1986) *Knowledge of Language*. Nueva York. Praeger.

Chomsky, N. (1995) *The Minimalist Program*. Cambridge, MA. The MIT Press.

Chomsky, N. (1998): *Minimalist Inquiries: The Framework*, MIT Working Papers in Linguistics 15.

Chomsky, N. y H. Lasnik (1977) "Filters and Control" en *Linguistic Inquiry*, 8(3), 425-504.

Church, M. W. y J. A. Kaltenbach (1997) Hearing, Speech, Language and Vestibular Disorder in the Fetal Alcohol Syndrome: A Literature Review. *Alcoholism: clinical and experimental research*, 21 (3), 495-512

Clahsen, H. (1991) *Child Language and Developmental Dysphasia*. Amsterdam. John Benjamins.

Clahsen, H. (1996) *Generative Perspectives on Language Acquisition. Empirical Findings, Theoretical Considerations and Crosslinguistic Comparisons*. Amsterdam. Benjamins.

Clahsen, H. (2008) Chomskyan syntactic theory and language disorders. M. J. Ball, M. Perkins, N. Mueller y S. Howard (eds.), *The handbook of clinical linguistics*. Blackwell: Oxford, 165-183.

Conti-Ramsden, G. (1997) What is the nature of Specific Language Impairment? Is Specific Language Impairment really specific? en Baker, A. et al. (eds.) *Child Language Disorders in a Crosslinguistic Perspective*. Amsterdam. University van Amsterdam, 47-94.

Cornish, K. M. y F. Munir (1998) Receptive and expressive language skills in children with cri-du-chat syndrome. *Journal of Communication Disorders*, 31 (1), 73-81.

Cromer (1974) The development of language and cognition: The cognition hypothesis. En Foss, B. M. (ed.) *New perspectives in child development*. Penguin books. 184-252.

Cuervo, M. C. (2002) Structural asymmetries but same word order: The dative alternation in Spanish. En Di Sciullo, A. M. *Asymmetry in Grammar*. John Benjamins. Amsterdam/ Philadelphia. 117-144

Cuetos, F. (2003) *Anomia: la dificultad para recordar las palabras*. Madrid. TEA.

Delfitto, D. (2002) On the semantics of Pronominal Clitics and some of its Consequences. *Catalan Journal of Linguistics* 1, 41-69.

Dellantonio, A. (1991): Basi biologiche e nervose dei disturbi dell'apprendimento. En Cornoldi, C. (ed.) *I disturbi dell'apprendimento* Bologna. Il Mulino. 139-162.

Demonte, V. (1989) *Teoría Sintáctica: de las Estructura a la Rección*. Madrid. Síntesis.

De Maistre, M. (1970) *Deficiencia mental y lenguaje*. (3ª ed. Castellana, 1981) Barcelona. Laia.

Deutsch, W., C. Koster, y J. Koster (1986) What can we learn from children's errors in understanding anaphora?. *Linguistics*, 24(1), 203-226.

Díez Itza, E. y M. Miranda (2007) Perfiles gramaticales específicos en el síndrome de Down. *Revista de Logopedia, Audiología y Fonología*, 17, 166-178.

Dodd, B. (1972) A comparison of babbling patterns in normal and Down's syndrome infants. *Journal of Mental Deficiency Research*, 16, 35-40.

Dodd, B. (1976) A comparison of the phonological systems of mental age matched normal, severely subnormal and Down's syndrome children. *American Journal of Mental Deficiency*, 80, 306-311.

Doll, E. A. (1941) Definition of Mental Deficiency *Training School Bulletin*, 37, 163-164.

Domínguez, L. (2006): La adquisición de pronombres átonos en español, en Amengual, M., M. Juan y J. Salazar (eds.) *Adquisición y enseñanza de lenguas en contextos plurilingües. Ensayos y propuestas aplicadas*. Palma. Universidad Islas Baleares.

Doron, R. y F. Parot (1998) *Diccionario Akal de Psicología*. Madrid. Akal.

Dunn, L. M., E. Padilla, D. Lugo y L. Dunn (1986) *Test de vocabulario en imágenes Peabody*. Adaptación española.

Eguren, L. (1999) Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas, en Bosque, I. y Demonte, V. (dirs.), cap. 14, 929-972.

Eguren, L. (2012) 'Binding: Deixis, Anaphors, Pronominals', en Hualde, J. I., Olarra, Antxon y O'Rourke, E. (eds.) *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Oxford: Wiley-Blackwell, 557-577.

- Eguren, L. y O. Fernández Soriano (2004) *Introducción a una sintaxis minimalista*. Madrid. Gredos.
- Eisenbeiss, S. (2007) The Lexical Learning Hypothesis (Lexicon entry). *Essex Research Reports in Linguistics*, 54, 1-4.
- Elbourne, P. (2005) On the acquisition of Principle B. *Linguistic inquiry*, 36, 333-365.
- Ellis, N. R. (1969) A behavioral research strategy in mental retardation: Defense and critique. *American Journal of Mental Deficiency*, 73, 557-566.
- Esquirol, J.-E.-D. (1838) *Des Maladies mentales considérées sous les rapports médical, hygiénique et médico-legal*, 2 vols (Paris: Chez-Baillière).
- Everaert, M. (1986) *The syntax of Reflexivization*. Dordrecht. Foris.
- Everaert, M. (1991) Contextual determination of the anaphor/pronominal distinction. In Koster and Reuland, eds. 77-119.
- Fauconnier, G. (1985) *Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge, MA. The MIT Press.
- Fernández López, I. (2004) La adquisición de los pronombres personales átonos: estudio de algunos condicionantes. En Veyrat Rigat, Montserrat y Beatriz Gallardo Paúls (eds.) *Estudios de Lingüística Clínica. Aspectos evolutivos*. Valencia. Universidad de Valencia. 3-25.
- Fernández Ordóñez, I. (1999) Leísmo, laísmo y loísmo, en Bosque, I. y V. Demonte (dirs.) Cap. 21, 1317-1397.
- Fernández Ramírez, S. (1987) *Gramática Española. 3.2. El pronombre*. Volumen preparado por José Polo. Madrid. Arco Libros.
- Fernández Soriano, O. (1989) *Rección y ligamento en español: aspectos del parámetro del sujeto nulo*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Fernández Soriano, O. (1993). Los pronombres átonos en la teoría gramatical: repaso y balance. En *Los pronombres átonos*. Madrid. Taurus Ediciones. 13-62.
- Fernández Soriano, O. (1999) El pronombre personal, en Bosque, I y V. Demonte (dirs.) Cap. 19, 1209-1273.
- Fernández Vázquez, M. y G. Aguado Alonso (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.

Flavell, J. H. (1970). Developmental studies of mediated memory. *Advances in child development and behavior*, 5, 181-211.

Flórez, J. (2000) El envejecimiento en personas con síndrome de Down. *Revista síndrome de Down*, 17, 16-24.

Fowler, (1998) Language in mental retardation. En J. A. Burack, R. M. Hodapp y E. Zigler (eds.) *Handbook of mental retardation and development*. Cambridge. Cambridge University Press.

Fox, D. (1993). Chain and binding—a modification of Reinhart and Reuland's 'Reflexivity'. Manuscrito. Cambridge, MA. The MIT Press.

Franco, J. (1991) Spanish object clitics as verbal agreement morphemes. *MIT WPL* 14, 99-114.

Freud, S. (1933) Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. *Obras Completas*. Tomo XXII. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Frith, U. (1995) *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid. Alianza Editorial.

Fürbang, R. (2001) La terapia del lenguaje en el síndrome X frágil, en *Revista de Neurología*, 33 (S1), S82-S87.

Gafo, J. (ed.) (1992): *Dilemas éticos de la medicina actual: deficiencia mental*. Madrid. Universidad Pontificia de Comillas.

Galeote, M., E. Sebastián, E. Checa, R. Rey y P. Soto (2011) The development of vocabulary in Spanish children with Down syndrome: Comprehension, production, and gestures. *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 36(3), 184-196

Gallardo Ruiz, J. R. y J. L. Gallego Ortega (2000) Alteraciones del lenguaje en el niño deficiente mental. En J. R. Gallardo Ruiz y J. L. Gallego Ortega *Manual de logopedia escolar*.

Garayzábal, E. (1997) *Evidencias de una protolengua en el lenguaje del deficiente mental*. Tesis doctoral. UAM.

Gibson, D. (1978) *Down's Syndrome. The psychology of mongolism*. Cambridge. Cambridge University Press.

Gibson, E. (1998) Linguistic complexity: locality of syntactic dependencies. *Cognition*, 68, 1-76.

Giné, C., T. Espuñes y P. Carasa (1984) Psicología y retraso mental. El concepto de retraso en el desarrollo: algunas reflexiones. *Papeles del psicólogo* 14,

Gómez Torrego, Leonardo (1992) *Valores gramaticales del se*. Madrid. Arco Libros.

Gómez-Vela, M. (2007) La calidad de vida de alumnos con necesidades educativas especiales y sin ellas: elaboración de un marco conceptual y un instrumento de evaluación. *Educación y diversidad. Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 1, 113-136.

González Vergara, C. (2006) *Las construcciones no reflexivas con "se". Una propuesta desde la Gramática del Papel y la Referencia*. Tesis doctoral. IUOG.

González-Pérez, J. (2003) *Discapacidad Intelectual. Concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*. Madrid. CCS.

Goodglass, H. y E. Kaplan (2005) Boston, evaluación de la afasia y de trastornos relacionados. Madrid. Editorial Médica Panamericana. 3ª ed. española.

Goodluck, H. (1990) Knowledge integration in processing and acquisition: Comments on Grimshaw and Rosen, en L. Frazier y J. de Villiers (eds.) *Language Processing and Language Acquisition*. Boston. Kluwer Academic Publishers. 369-382.

Goodluck, H. (1996) The Act-Out Task. En McDaniel, D., C. McKee y H. Smith Cairns, eds. 147-162.

Gordon, P. (1996) The Truth-Value Judgment Task, en D. McDaniel, C. McKee y H. Smith Cairns, (eds.).

Grice, H. P. (1989) *Studies in the way of words*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

Grimshaw, J. (1997) The Best Clitic: Constraint Conflict in Morphosyntax. En L. Haegeman (ed.) *Elements of grammar: handbook of generative syntax*. Amsterdam. Kluwer Academic Publishers. 169-196.

Grimshaw, J. y S. T. Rosen (1990) Knowledge and obedience: the developmental status of the binding theory. *Linguistic inquiry*, 21, 187-222.

Grodzinsky, J. y T. Reinhart (1993) The innateness of binding and coreference. *Linguistic inquiry*, 24, 69-102.

Grodzinsky, J, K. Wexler, Y. Chien, S. Marakovitz y J. Solomon (1993) The breakdown of binding relations. *Brain and Language*, 45, 396-422.

- Guilford, J. P. (1967) *The nature of human intelligence*. London. McGraw-Hill.
- Hamann, C., O. Kowalkski y W. Philip. (1997). The French ‘Delay of Principle B Effect’. En: Hughes, E.; Hughes, M.; Greenhill, A. (eds.). *Proceedings of the Annual Boston University Conference on Language Development 21*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Harris, J. C. (2006). Intellectual disability: Understanding its development, causes, classification, evaluation, and treatment. New York: Oxford University Press. 42-98.
- Hauser, M., N. Chomsky y W. T. Fitch (2002) The Faculty of Language: what is it, who has it and how did it evolve? *Science*, 198, 1569-1579.
- Heim, I. (1998) Anaphora and semantic interpretation: A reinterpretation of Reinhart’s approach. *MIT working Papers in Linguistics*, 25, 205-246.
- Henderson, S. (1986) Some aspects of the development of motor control in Down’s syndrome children, en H. T. A. Whiting y M. G. Wade (eds.) *Themes in motor development*. Dordrecht. Marrinus Nijhoff. 69-92
- Higginbotham, J. (1983) Logical Form, binding and nominals, en *Linguistic Inquiry*, 14, 395-420.
- Hirsh-Pasek, K. y R. Michnik Golinkoff (1996) The Intermodal Preferential Looking Paradigm: A Window into Emerging Language Comprehension, en McDaniel, D. et al., (eds.).
- Hjelmslev, L. (1928 [1976]): Principios de gramática general, F. Piñero Torre (trad.), Madrid. Gredos
- Hoard, M., D. Geary y C. Hamson (1999) Numerical and arithmetical cognition: Performance of low- and average- IQ children. *Mathematical Cognition*. 5 (1) 65-91.
- Hodapp, R. M. y E. M. Dykens (2004) Genética y fenotipo conductual en la discapacidad intelectual: su aplicación a la cognición y a la conducta problemática. *Revista Síndrome de Down*, 21, 134-149.
- Hornstein, N. (1995) *Logical form: From GB to minimalism*. Oxford: Blackwell.
- Hornstein, N. (2001) *Move! A minimalist theory of construal*. Blackwell Publishing.
- Horvath, J., y T. Siloni (2011). Anticausatives: against reflexivization. *Lingua*, 121(15), 2176-2186.

Huertas, R. (2008) Between doctrine and clinical practice: nosography and semiology in the work of Jean-Etienne-Dominique Esquirol (1772–1840) En *Hystory of Psychiatry* 19(2), 123-140.

Hulme, C. y S. MacKenzie (1994) *Dificultades graves en el aprendizaje. El papel de la memoria de trabajo*. Barcelona. Ariel.

Iacobini, M. (2009) *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*. Madrid. Katz.

Jackendoff, R. (1992) Mme. Tussaud meets the Binding Theory. *Natural Language and Linguistic Theory*, 10, 1-31.

Jacobovich, S. (2006) Modelos actuales de procesamiento del número y del cálculo. *Revista Argentina de Neuropsicología*. 7, 21-31.

Jaeggli, O. (1982) *Topics in Romance syntax*. Dordrecht. Foris publications.

Jakubowicz, C. (1984) On markedness and binding principles. *Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the North Eastern Linguistics Society (NELS)*. Cambridge, MA. The MIT Press. 154-182.

Jakubowicz, C. (1991) *L'adquisition des anaphors et des pronoms lexicaux en français*. Press du CNRS.

Juárez, A. y M. Monfort (2002) *Estimulación del lenguaje oral (un modelo interactivo para niños con dificultades)*. Madrid. Aula XXI/Santillana.

Karmiloff-Smith, A., J. Grant, I. Berthoud, M. Davies, P. Howlin y O. Udwin (1997) Language and Williams Syndrome: How intact is “intact”? *Child Development*, 68-2, 246-262.

Kaufman, D. (1987) Who's him?": Evidence for Principle B in children's grammar. Presentado en *12th annual Boston University conference on language development*. Boston.

Kayne, R. (1975) *French syntax. The transformational circle*. Cambridge, MA. The MIT Press.

Kayne, R. (1993) Toward a modular theory of auxiliary selection. *Studia linguistica*, 47(1), 3-31.

Keenan (1987) On semantics and the binding theory. En Hawkins, J. A. (Ed.). (1988). *Explaining language universals*. Basil Blackwell. 105-144.

Kleppe, S. A., K. M. Katayama, K. G. Shipley, y D. R. Foushee (1990) The Speech and Language Characteristics of Children with Prader-Willi Syndrome. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 300-309.

Koerner, E. F. K. (2002) *Toward a history of American linguistics*. Londres & Nueva York. Routledge Taylor & Francis Group.

Koornneef, A. W.; F. Wijnen y E. Reuland (2006) Towards a modular approach to anaphor resolution. En R. Artstein y M. Poesio (eds.) *ESSLI Ambiguity in Anaphora Workshop Proceedings*, 65-72.

Kuno, S. (1976). Subject raising. *Syntax and semantics*, 5, 17-49.

Kuno, S. (1987) *Functional Syntax*. Chicago. U. de Chicago.

Langacker, R. (1969) On pronominalization and the chain of command. En D. Reibel y S. Schane (eds.) *Modern studies in English*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall. 160-186.

Lasnik, H. (1976) Remarks on coreference. *Linguistic Analysis*, 2, 1-22.

Legum, S. (1977) The development of comprehension of personal pronouns in listening and reading. Presentado en el *Meeting of the Linguistic Society of America*. Chicago.

Leonard, L. B. (1998) *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, MA. The MIT Press.

Leonetti, M. (1999a) El artículo. En Bosque, I y V. Demonte (dirs.) Cap. 12, 787-890.

Leonetti, M. (1999b) *Los determinantes*. Madrid. Arco Libros.

Lesser, R. (1983) *Investigaciones lingüísticas sobre la afasia*. Madrid. Ed. Médica y Técnica.

Liceras, Juana M. (en prensa) Generative perspectives. En Lacorte, M. (ed.). *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*. London/New York. Routledge.

López García, A. (1999) “Relaciones paratáticas e hipotáticas”, en Bosque, I. y V. Demonte (dirs.), cap. 54, 3507-3548.

López Ornat, S., Mariscal, S., Gallo, P. y Fernández, A. (1994). Pequeños problemas y grandes problemas de la codificación. En López Ornat, S. *La adquisición de la lengua española*, 13-28. Madrid: Siglo XXI.

Luria (1973) *The Working Brain. An introduction to Neuropsychology*

Lust, B. (1981). Constraints on anaphora in child language: A prediction for a universal. En S. Tavakplian *Language acquisition and linguistic theory*. Cambridge, MA. The MIT Press. 74-96.

Lust, B. (1986) *Studies in the Acquisition of anaphora. Vol. I. Defining the constraints*. Dordrecht. Reidel.

Lust, B. (1987) *Studies in the Acquisition of anaphora. Vol. II. Applying the constraints*. Dordrecht. Reidel.

Lust, B. y Clifford, T. (1986) The 3D study: effects of depth, distance and directionality on children's acquisition of anaphora, en Lust, B. (ed.).

Lust, B., L. Solan, S. Flynn, C. Cross y E. Schuetz (1986) A comparison of null and pronoun anaphora in first language acquisition, en Lust, B. (ed.).

Málaga, J., M. Garrido Gallego, J. M. Gorospe, R. Castro y C. Velasco (2004) Retraso grave en la adquisición del lenguaje en un niño con síndrome de X frágil. En C. Vázquez (ed.) *Trastornos del lenguaje oral*. Bilbao. UPV. 143-148.

Manzini, M. R., y L. M. Savoia (2004) The nature of the agreement inflections of the verb. *MIT working papers in linguistics*, 47, 149-178.

Manzini, M. R. y K. Wexler (1987) Parameters, Binding Theory and Learnability, en *Linguistic Inquiry*, 18, 3.

Martínez, L. (1999) *Metamemoria y deficiencia mental. Un programa de intervención*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.

Maulik, P. K., Mascarenhas, M. N., Mathers, C. D., Dua, T., & Saxena, S. (2011). Prevalence of intellectual disability: a meta-analysis of population-based studies. *Research in developmental disabilities*, 32(2), 419-436.

Mayor, J., A. Suengas y J. González Marqués (1993) *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid. Síntesis.

McDaniel, D., H. S. Cairns y J. R. Hsu (1990) Binding Principles in the Grammars of Young Children. *Language acquisition*, 1, 121-139.

McDaniel, D., C. McKee y H. Smith Cairns, eds. (1996) *Methods for Assessing Children's Syntax*. Cambridge, MA. The MIT Press.

McDaniel, D. y H. Smith Cairns (1996) Eliciting Judgments of Grammaticality and Reference. En McDaniel, D., C. McKee y H. Smith Cairns, eds. 233-254.

McKee, C. (1988) *Italian children's mastery of binding*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Nueva York.

McKee, C. (1992) A Comparison of Pronouns and Anaphors in Italian and English Acquisition. *Language acquisition*, 2, 21-54.

Mellado, A. y M. V. Pavón (2002) Elementos anafóricos en complementos locativos: restricciones semántico-sintácticas. En A. Bernabé; Berenguer, J.A.; Cantarero, J. y Torres, J.C. de (eds.). *Presente y futuro de la Lingüística en España. La Sociedad de Lingüística, 30 años después*. Actas del II Congreso de la Sociedad Española de Lingüística. Madrid: Sociedad Española de Lingüística, v. 2, 208-217.

Mendikoetxea, A. (1999) Construcciones con se: medias, pasivas e impersonales. En Boxque, I. y V. Demonte (eds.).

Mendikoetxea, A. (2000) Relaciones de interficie: los verbos de cambio de estado. *Cuadernos de lingüística del IUOG*. VII, 61, 125-144.

Mendikoetxea, A. (2008) Clitic impersonal constructions in Romance: syntactic features and semantic interpretation. *Transactions of the Philological Society*. Vol. 106 (2), 290-336.

Mendoza, E., coord. (2001) *Trastorno específico del lenguaje*. Madrid. Pirámide.

Mendoza, E., G. Carballo, J. Muñoz y M^a D. Fresneda (2005) *CEG, Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales*. Madrid. TEA.

Miller, J. F., M. Leddy y L. A. Leavitt (2001) *Síndrome de Down: comunicación, lenguaje, habla*. Barcelona. Masson.

Monfort, M., A. Juárez e I. Monfort (2004) *Niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y la comunicación. Descripción e intervención*. Madrid. Entha.

Montrul, S. A. (2004). *The acquisition of Spanish: Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing.

Morales, P. (2006a) *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid. U.Pontificia de Comillas.

Morales, P. (2006b) *Las pruebas objetivas: normas, modalidades y cuestiones discutidas*. <https://aplicacionesua.cpd.ua.es/CatalogaXXI/pub/ir.asp?IdURL=137472&IDC=10067&IDP=ES&IDI=1>

- Moskovsky, C. (2004) Third person effect on binding. en *Linguistics* 42-6,1035-1048.
- Muñoz, J. (1991) *Signos neurológicos menores en deficiencia mental*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Navarra.
- Nye, J., J. Clibbens y G. Bird (1995) Numerical ability, general ability and language in people with Down's syndrome. *Down Syndrome Research and Practice* 3(3). 92-102.
- Organización Mundial de la Salud (2010) Clasificación estadística internacional de enfermedades y otros problemas de salud. 10ª revision. Ginebra.
- Organización Mundial de la Salud (2011) Informe mundial sobre la discapacidad. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/
- Ormazábal, J. y J. Romero (2010) Object Clitics and Agreement. Manuscrito. Universidad del País Vasco y Universidad de Extremadura.
- Ortiz López, L. A. y P. Guijarro-Fuertes (2007) El contacto créole/español y la adquisición de clíticos en la frontera dominico-haitiana. En Holmquist et al. (eds) *Selected Proceedings of the Third Workshop on Spanish Sociolinguistics*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. 171-182.
- Otero, C. P. (1999) Pronombres reflexivos y recíprocos. En Bosque, I. y V. Demonte (dirs.). Cap.23, 1427-1518.
- Otsu, Y (1981) *Universal Grammar and Syntactic Development in Children: toward a theory of syntactic development*. Tesis doctoral inédita. Cambridge, MA. The MIT Press.
- Padilla, J.A. (1990) *On the definition of Binding Domains in Spanish*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers.
- Pardo, E. (1983) The semantics of a Child's Use of Reflexives in Spanish. Manuscrito inédito. Universidad de Stanford.
- Pérez-Jurado, L.A. (2005) Genética y lenguaje. *Revista de Neurología*, 41 (S1), S47-50.
- Pérez Pereira, M. (1988) La atención a factores intralingüísticos en la adquisición del lenguaje. *Estudios de psicología*, 33-34, 211-227.
- Pérez Tattam, R. (2010) *La adquisición de los complementos oracionales de infinitivo en español como L1 y L2*. Tesis doctoral. IUOG
- Perlmutter, D. M. (1969). Evidence for deep structure constraints in syntax. En F. Kiefer (ed.) *Studies in syntax and semantics*. Springer. Netherlands. 168-186.

Perovic, A. (2002) Language in Down Syndrome: Delay of Principle A Effect? *Durham Working Papers in Linguistics*, 8, 97-110.

Perovic, A. (2004) *Knowledge of Binding in Down Syndrome. Evidence from English and Serbo-croatian*. Tesis Doctoral. University College. London.

Perovic, A. (2008) A cross-linguistic analysis of binding in Down syndrome. En Guijarro-Fuertes, P., M. P. Larrañaga y J. Clibbens (eds.) *First Language Acquisition of Morphology and Syntax*. Amsterdam/Philadelphia: John Benhamins. 235-267.

Perovic, A. y K. Wexler (2007) Complex grammar in Williams Syndrome. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 21, 9, 729-745.

Perovic, A., N. Modyanova y K. Wexler (2013) Comprehension of reflexive and personal pronouns in children with autism: A syntactic or pragmatic deficit? *Applied Psycholinguistics*, 34, 813-835.

Piaget, J. (1971) *Seis estudios de psicología*. Barcelona. Seix Barral.

Pinker, S. (1984) *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

Philofsky, A., S. L. Hepburn, A. Hayes, R. Hagerman y S. J. Rogers (2004) Linguistic and Cognitive functioning and autism symptoms in young children with Fragile X syndrome. *American journal on mental retardation*, 109 (3), 208-218.

Pollard, C. e I. Sag (1992) Anaphors in English and the scope of Binding Theory. *Linguistic Inquiry*, 23, 261-303.

Postal, P. (1971) *Cross-over phenomena*. Nueva York. Holt, Reinhart and Winston.

Real Academia Española (1973) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid. Espasa Calpe.

Real Academia Española (2009) *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid. Espasa.

Reglero, L. y M. E. Ticio (2003) The Acquisition of Clitics in Child Spanish. En Montrul, S. y F. Ordóñez (eds) *Selected papers from the 4th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages and the 5th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA. Cascadilla Press. 297-396.

Reinhart, T. (1976) *The syntactic domain of anaphora*. Tesis doctoral. MIT.

Reinhart, T. (1983) *Anaphora and semantic interpretation*. London. Croom Helm.

- Reinhart, T. (1986) Center and periphery in the grammar of anaphora. En B. Lust (ed.) *Studies in the acquisition of anaphora*, vol. 1., 123-150. Reidel. Dordrecht.
- Reinhart, T. (1999) Binding Theory, en Wilson, R. A. y F. C. Keil, eds. *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, MA. The MIT Press. 86-88.
- Reinhart, T. (2000) Strategies of anaphora resolution, en H. Bennis, M. Everaert y E. Reuland (eds.) *Interface strategies*. North Holland Amsterdam.
- Reinhart, T. (2006). Syntactic effects of lexical operations: reflexives and unaccusatives. *OTS working papers*.
- Reinhart (2011) Processing or Pragmatics? Explaining the coreference delay. En Gibson, T. y N. Pearlmuter (eds.).
- Reinhart, T y E. Reuland (1993) Reflexivity. *Linguistic inquiry*, 24, 657-720.
- Reinhart, T. y T. Siloni (2005) The lexicon-syntax parameter: Reflexivization and other arity operations. *Linguistic inquiry*, 36(3), 389-436.
- Reuland, E. (2001) Primitives of binding. *Linguistic inquiry*, 3, 439-492.
- Reuland, E. (2003) Anaphoric dependencies: A window into the architecture of the language system. *Glott International*, 7, 1-2, 3-25.
- Rice, M. L., S. F. Warren y S. K. Betz (2005) Language symptoms of developmental language disorders: An overview of autism, Down syndrome, fragile X, specific language impairment, and Williams syndrome. *Applied Psycholinguistics*, 26, 7-27.
- Rice, M. y K. Wexler (1996) Toward Tense as a Clinical Marker of Specific Language Impairment in English-speaking children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1239-1257.
- Ring, M. y H. Clahsen (2005a): Distinct patterns of language impairment in Down's Syndrome and Williams Syndrome: The case of syntactic chains. *Journal of Neurolinguistics*, 18, 479-501.
- Ring, M. y H. Clahsen (2005b): Morphosyntax in Down's Syndrome: Is the Extended Optional Infinitive Hypothesis an Option? *Stem-, Spraak, en Taalpathologie*, 13, 3-13.
- Río, M. J. del (1997) *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barceona. Martínez Roca.
- Río, M. J. del, R. Vilaseca y M. Gràcia (1997) La interacción y el desarrollo comunicativo y lingüístico en niños con deficiencia mental. En Río, M. J. del

(ed.) *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona. Martínez Roca. 113-159.

Rivero, M. L. (2001) On impersonal reflexives in Romance and Slavic and semantic variation. En Camps, J. y C. R. Wiltshire (eds.) *Romance Syntax, Semantics and L2 Acquisition*. Amsterdam: Benjamins. 169-195.

Rivière, A. (2001) *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid. Trotta.

Rizzolatti, G. y L. Craighero (2004) The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience* 27: 169–192.

Rondal, J. (1984) La adquisición del lenguaje en los sujetos deficientes mentales. En M. Siguán (dir.) *Estudios sobre la psicología del lenguaje infantil*. Madrid. Pirámide. 187-198.

Rondal, J. (1986) Lenguaje y comunicación en los niños pequeños trisómicos. *Revista de logopedia, Foniatría y Audiología*, 6 (2), 52-66.

Rondal, J. (1994) Especificidad sistémica del lenguaje en el síndrome de Down. En Perera, J. (ed.) *Especificidad en el síndrome de Down*. Barcelona. Masson. 91-107.

Rondal, J. (1995) *Exceptional language development in Down Syndrome*. Cambridge. Cambridge University Press.

Rondal, J. (2001) El lenguaje en el retraso mental: diferencias individuales y sindrómicas y variación neurogenética. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 21 (2), 46- 63.

Rondal, J. y A. Comblain (1996) El lenguaje de los adultos con Síndrome de Down. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 16 (4), 193-208.

Rondal, J., J. L. Lambert, H. H. Chipman y F. Pastouriaux (1988) Retraso mental. En J. Rondal y X. Seron *Trastornos del lenguaje vol. 2*. Barcelona. Paidós. 437-487.

Rondal, J. y D. Ling (1995) Especificidad sindrómica del lenguaje en el retraso mental. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 15, 2-17.

Rosado, E. (2007) *La adquisición del sintagma determinante en español como lengua segunda y lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.

Rosenberg, S. y L. Abbeduto (1993) *Language and communication in Mental Retardation*. Hillsdale. Lawrence Erlbaum.

Rosselli, M., E. Matute, N. Pinto y A. Ardila (2006) Memory abilities in children with subtypes of dyscalculia. *Journal of Neuropsychology*. 30 (3) 801-818.

Ruigendijk, E., S. Baauw, N. Vasić, S. Zuckerman y S. Avrutin (2003) A cross-linguistic study on the interpretation of pronouns by children and agrammatic speakers: Evidence from Dutch, Spanish and Italian. Utrecht.

Ruigendijk, E., N. Vasić, y S. Avrutin (2006) Reference assignment: using language breakdown to chose between theoretical approaches. *Brain and Language*, 96, 302-307.

Safir, K. (2004) *The syntax of anaphora*. Nueva York. Oxford U. Press.

Sánchez López, C. (2002) Las construcciones con se. Estado de la cuestión. *Las construcciones con "se"*. Madrid. Visor. 13-163.

Santiuste, V. (1997) Adquisición de anáforas reflexivas y de pronombres desde la perspectiva de la teoría de principios y parámetros. *Revista de Filología Románica*, 14, 1, 445-454.

Scott, S. (2001) Recent Developments regarding the delay of Principle B Effect and language acquisition in Down's Syndrome. *Cahiers Linguistiques d'Ottawa*, 29, 1-17.

Serrat, E., M. Sanz-Torrent y A. Bel (2004) Aprendizaje léxico y desarrollo de la gramática: vocabulario verbal, aceleración morfológica y complejidad sintáctica. *Anuario de Psicología* 35.2, 221-234.

Sherman, J. C. (1983) *The Acquisition of Control in Complement Sentences: the role of structural and lexical factors*. Tesis doctoral. Universidad Cornell.

Shum, G. (1993) El pronombre en el lenguaje formal del niño, en *Infancia y Aprendizaje*, 61, 107-121.

Siegler, (2004) U-shaped interest in U-shaped development – and what it means. *Journal of cognition and development*, 5(1), 1-10.

Sigurjónsdóttir, S. y N. Hyams (1992) Reflexivization and logophoricity: Evidence from the Acquisition of Icelandic. *Language Acquisition*, 2, 359-413.

Skinner, B. F. (1957) *Verbal behavior*. Nueva York. Appleton-Century-Crofts.

Smith, N. (2001) *Chomsky. Ideas e ideales*. Cambridge. Cambridge University Press.

Smith, N. e I. M. Tsimpli (1995) *The mind of a savant: language learning and modularity*. Oxford. Blackwell.

Solan, L. (1983) *On the acquisition of pronominal reference*. Dordrecht. Reidel.

Solan, L. (1987) Parameter setting and the development of pronouns and reflexives. En T. Roeper y E. Williams (eds.) *Parameter setting*. Dordrecht. Reidel. 189-210.

Solan, L. y R. Ortiz (1982). The development of pronouns and reflexives: Evidence from Spanish. En *Sixth Boston University Conference on Child Language Development*, Boston, MA.

Spearman, C. (1904) "General Intelligence", Objectively Determined and Measured. *The American Journal of Psychology*, Vol. 15, No. 2, 201-292

Sternberg, R. J. (1986) Un esquema para entender las concepciones de la inteligencia, en R. J. Sternberg y D. K. Detterman (coords.) 19-34.

Sternberg, R. J. (1990) *Más allá del cociente intelectual. Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao. Desclée de Brouwer.

Sternberg, R. J. y D. K. Detterman (coords.) (1986) *¿Qué es inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid. Pirámide.

Strauss, (ed.) (1982) *U-Shaped behavioral growth*. Nueva York. Academic Press.

Strozer, J. (1976) *Clitics in Spanish*. Tesis doctoral. Los Angeles. The University of California.

Suñer, M. (1988). The role of agreement in clitic-doubled constructions. *Natural Language & Linguistic Theory*, 6(3), 391-434.

Tager-Flusberg, H. y K. Sullivan (1998) Early language development in children with mental retardation. En J. A. Burack, R. M. Hodapp y E. Zigler (eds.).

Tamburelli, M. (2005). The Importance of Paradigm Formation in Bilingual Acquisition: evidence from Italian. M. Pearce y N. Topinzi (ed.) *UCL Working Papers in Linguistics*, 17.

Tavakolian, S. (1978) Children's comprehension of pronominal subjects and missing subjects in complicated sentences, en H. Goodluck y L. Solan (eds.) *Papers in the Structure and Development of Child Language*, Occasional Papers in Linguistics, 4. Amherst. University of Massachusetts.145-152.

Teomiro, I. (2010) *Anaphors at the interfaces*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Teomiro, I. (2011) *Más allá de la Teoría del Ligamiento: La sintaxis de las anáforas en las construcciones reflexivas, ergativas, impersonales y de control*. Lugo. Axac.

- Terman, L. M. (1916) *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Terman, L. M. y M. A. Merrill (1937) *Measuring intelligence*. Boston. Houghton-Mifflin.
- Thornton, R. y K. Wexler (1999) *Principle B, VP ellipsis and interpretation in child grammars*. Cambridge, MA. The MIT Press.
- Thurstone, L. L. (1916) Character and temperament. *Psychological Bulletin*, 13 (10), 348-388.
- Thurstone, L. L. (1938) *Primary mental abilities*. *Psychometric Monographs*. Chicago. University of Chicago Press.
- Torrego, E. (1995) From argumental to non-argumental pronouns: Spanish doubled reflexives. En *Probus* 7, 221-241.
- Torrego, E. y D. Pesetsky (2004). Tense, case, and the nature of syntactic categories. En Guéron, J. y J. Lecarme (eds.) *The syntax of time*. Cambridge, MA. The MIT Press. 495-537.
- Udwin, O. y W. Yule (1990) Expressive language of children with Williams syndrome. *American Journal of Medical Genetics*, 37 (S6), 108-114
- Uriagereka, J. (1995) A Focus Position in Western Romance. En K. Kiss (ed.) *Discourse Configurational Languages*. Oxford. Oxford University Press. 153-175.
- Van der Lely, H. y V. Christian (2000) Lexical word formation in children with grammatical SLI: a grammar-specific versus an input-processing deficit? *Cognition*, 75, 33-63.
- Van der Lely, H. y L. Stollwerk (1997) Binding theory and grammatical specific language impairment in children. *Cognition*, 62, 245-290.
- Varlokosta, S. (2000) Lack of clitic-pronoun distinctions in the acquisition of Principle B in child Greek. En *Proceedings of the 24th annual Boston University Conference on Language Development*. 738-748.
- Vasić, N. (2006) *Pronoun comprehension in agrammatic aphasia*. *The structure and use of linguistic knowledge*. Utrecht. LOT.
- Vernon, P. E. (1960) *Intelligence and attainment tests*. New York: Philosophical Library, Inc.

Vicari, S., M. C. Caselli y F. Tonucci (2000) Asynchrony of lexical and morphosyntactic development in children with Down Syndrome. *Neuropsychologia*, 38, 634-644.

Vygotski, L. S. (1979) *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Grijalbo.

Warren, S. F. y P. J. Yoder (1997) Communication, Language and Mental Retardation. En W. E. MacLean (ed.) 379-403.

Wasow, T. (1979): *Anaphora in Generative Grammar*. Ghent. E. Story-Scientia.

Wasow, T. (1985): Epílogo, en P. Sells (1985) *Teorías sintácticas actuales*. Barcelona. Teide. 187-199.

Wasow, T. (1986): Reflections on anaphora, en B. Lust (ed.).

Wexler, K. y Y. Chien (1985) The development of lexical anaphors and pronouns. En *Papers and reports on child language development 24*. Stanford University, Stanford, California.

White, L. (1998) Second language acquisition and Binding Principle B: child/adult differences. *Second Language Research*, 14, 425-439.

Wilkinson, L. (1999). Statistical methods in psychology journals: Guidelines and explanations. *American psychologist*, 54(8), 594-604.

Wing, L. y J. Gould (1979) Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.

Yoder, P. y S. Warren (2004) Early predictors of Language in Children with and without Down's syndrome. *American Journal of Mental Retardation*, 109 (4), 285-300.

Zagona, K. (2006) *Sintaxis generativa del español*. (Trad. esp. de H. Contreras y C. Lleò). Madrid. Visor.

Zigler, E. (1966) Mental retardation: Current issues and approaches. *Review of child development research*, 2, 107-168.

Zwicky, A. (1977) *On Clitics*. Bloomington. IULC.

ANEXO I: ESTÍMULOS

Grupo A: pruebas de vocabulario:

- a.1. **personajes:** papá, mamá, niño, niña
- a.2. **verbos:** tapar, lavar, peinar, señalar, pintar, curar, mirar, ver, vestir, calzar, golpear, cortar, quemar, manchar y rascar

Grupo 1: pronombre objeto

1.1. sin ayuda de género:

1.1.1. match (PM)

1. la mamá la lava
2. el papá le tapa
3. el niño le señala
4. la niña la peina
5. el niño le ve
6. la mamá la viste

1.1.2. mismatch (PMS)

7. la niña la señala (en el dibujo la niña se señala en presencia de la mamá)
8. el niño le lava (en el dibujo el niño se lava en presencia del papá)
9. la mamá la pinta (en el dibujo la mamá se pinta en presencia de la niña)
10. el papá le peina (en el dibujo el papá se peina en presencia del niño)
11. la niña la corta (en el dibujo la niña se corta en presencia de la mamá)
12. el papá le mira (en el dibujo el papá se mira en el espejo)

1.2. con ayuda de género

1.2.1. match (PGM)

13. el papá la cura
14. el niño la señala
15. la mamá le lava
16. la niña le tapa
17. el niño la golpea
18. la mamá le peina

1.2.2. mismatch (PGMS)

- 19. la niña le seca (en el dibujo la niña se seca en presencia del niño)
- 20. la mamá le peina (en el dibujo la mamá se peina en presencia del niño)
- 21. el papá la calza (en el dibujo el papá se calza en presencia de la niña)
- 22. el niño la tapa (en el dibujo el niño se tapa en presencia de la mamá)
- 23. la mamá le lava (en el dibujo la mamá se lava en presencia del niño)
- 24. la mamá le tapa (en el dibujo la mamá se tapa en presencia del papá)

1.3. con complemento objeto

1.3.1. match (POM)

- 25. El papá le rasca la cabeza (al niño)
- 26. La mamá le suena los mocos (a la niña)

1.3.2. mismatch (POMS)

- 27. La niña le tapa los ojos (en el dibujo la niña se tapa los ojos)
- 28. El niño le quema la mano (en el dibujo el niño se quema la mano)

Grupo 2: reflexivos

2.1. se

2.1.1. match (RM) (en todos los dibujos hay otro personaje cualquiera presente)

- 29. El niño se peina.
- 30. La mamá se lava.
- 31. El papá se seca.
- 32. El niño se señala.
- 33. El papá se cura.
- 34. La mamá se pinta.

2.1.2. mismatch (RMS)

- 35. La mamá se viste (en el dibujo la mamá viste a la niña)
- 36. El niño se tapa (en el dibujo el niño tapa a la niña)
- 37. La niña se peina (en el dibujo la niña peina al niño)
- 38. El papá se señala (en el dibujo el papá señala a la niña)
- 39. La mamá se calza (en el dibujo la mamá calza a la niña)
- 40. La mamá se lava (en el dibujo la mamá lava al niño)

2.2. se con complemento objeto

2.2.1. match (ROM)

- 41. El niño se suena los mocos
- 42. La niña se tapa los ojos

2.2.2. mismatch (ROMS)

- 43. La mamá se suena los mocos (en el dibujo la mamá le suena los mocos a la niña)
- 44. El papá se rasca la cabeza (en el dibujo el papá le rasca la cabeza al niño)

2.3. sí mismo

2.3.1. sin ayuda de género

2.3.1.1. match (RRM) (en los dibujos hay otro personaje del mismo sexo presente)

- 45. El papá se mira a sí mismo
- 46. El niño se golpea a sí mismo
- 47. La niña se corta a sí misma
- 48. La mamá se señala a sí misma
- 49. El papá se peina a sí mismo
- 50. La niña se calza a sí misma

2.3.1.2. mismatch (RRMS)

- 51. El niño se tapa a sí mismo (en el dibujo el niño tapa al papá)
- 52. La niña se pinta a sí misma (en el dibujo la niña pinta a la mamá)
- 53. La mamá se cura a sí misma (en el dibujo la mamá cura a la niña)
- 54. El papá se seca a sí mismo (en el dibujo el papá seca al niño)
- 55. El niño se señala a sí mismo (en el dibujo el niño señala al papá)
- 56. La niña se mancha a sí misma (en el dibujo la niña mancha a la mamá)

2.3.2. con ayuda de género.

2.3.2.1. match (RRGM) en los dibujos hay un personaje de distinto sexo presente)

- 57. El papá se golpea a sí mismo
- 58. La mamá se tapa a sí misma
- 59. El niño se corta a sí mismo
- 60. La niña se ve a sí misma
- 61. El niño se pinta a sí mismo

62. La niña se seca a sí misma

2.3.2.2. mismatch (RRGMS)

63. El niño se golpea a sí mismo (en el dibujo el niño golpea a la niña)

64. La niña se ve a sí misma (en el dibujo la niña ve al niño)

65. El papá se cura a sí mismo (en el dibujo el papá cura a la mamá)

66. La mamá se peina a sí misma (en el dibujo la mamá peina al niño)

67. El niño se señala a sí mismo (en el dibujo el niño señala a la mamá)

68. El niño se tapa a sí mismo (en el dibujo el niño tapa a la niña)

2.3. sí mismo con complemento objeto

2.3.1. match (RROM)

69. El niño se da un golpe a sí mismo

70. El niño se quema la mano a sí mismo

2.3.2. mismatch (RROMS)

71. El niño se tapa los ojos a sí mismo (en el dibujo, a la niña)

72. La mamá se lava el pelo a sí misma (en el dibujo, a la niña)

Grupo 3: control

3.1. match (CM)

73. el papá señala a la mamá

74. la mamá calza a la niña

75. el papá seca al niño

76. el niño mira al papá

77. el niño tapa al papá

78. la mamá lava a la niña

3.2. mismatch (CMS)

79. la mamá viste a la niña (en el dibujo la mamá se viste en presencia de la niña)

80. el papá cura al niño (en el dibujo el papá se cura en presencia del niño)

81. el niño pinta a la niña (en el dibujo el niño se pinta en presencia de la niña)

82. la niña mira al niño (en el dibujo la niña se mira en presencia del niño)

83. el papá seca a la niña (en el dibujo el papá se seca en presencia de la niña)

84. el niño tapa a la mamá (en el dibujo el niño se tapa en presencia de la mamá)

Grupo 4: fillers

4.1. match (FM)

- 85. El niño come
- 86. El papá plancha
- 87. La mamá cocina
- 88. La niña juega
- 89. El papá conduce el coche
- 90. La niña se columpia

4.2. mismatch (FMS) (los personajes realizan acciones que son completamente diferentes)

- 91. La mamá lee
- 92. El papá dibuja
- 93. La niña llora
- 94. El niño duerme
- 95. La mamá nada
- 96. El niño recoge su habitación

ANEXO II: TABLAS DE RESULTADOS POR GRUPOS

GRUPO SD

	TOTAL SDA	TOTAL SDB
Fillers	100%	100%
Control	98,81%	98,96%
PM	97,62%	93,75%
PMS	76,19%	75%
PGM	90,48%	93,75%
PGMS	71,43%	81,25%
RM	97,62%	97,92%
RMS	76,19%	79,17%
RRM	88,1%	85,42%
RRMS	83,33%	87,5%
RRGM	85,71%	83,33%
RRGMS	80,95%	97,92%
POM+MS	85,71%	75%
ROM+MS	100%	87,5%
RROM+MS	78,57%	87,5%
tot O	88,1%	83,33%
tot NO	84,76%	87,05%
tot P	84,29%	82,85%
tot R+RR	86,31%	88,28%
tot G	82,14%	89,06%
tot NG	86,31%	84,29%
R	91,27%	88,19%
RR	83,33%	88,33%
TOTAL EXP	85,53%	86,19%

GRUPO SD1: 4-4,5 años de E.M.**Control y fillers:**

	Media	SD5.1	SD14.2
Fillers	100%	100%	100%
Control	100%	100%	100%

Pronominales:

	Media	SD5.1	SD14.2
PM	91,67%	100%	83,33%
PMS	58,34%	50%	66,67%
PGM	83,33%	83,33%	83,33%
PGMS	41,67%	16,67%	66,67%
POM+MS	87,50%	100%	75%
MEDP	72,50%	70%	75%

Reflexivo simple se:

	Media	SD5.1	SD14.2
RM	100%	100%	100%
RMS	58,34%	50%	66,67%
ROM+MS	100%	100%	100%
MEDR	86,11%	83,33%	88,89%

Reflexivo complejo se + a sí mism-:

	Media	SD5.1	SD14.2
RRM	83,34%	66,67%	100%
RRMS	50,00%	66,67%	33,33%
RRGM	83,33%	83,33%	83,33%
RRGMS	58,34%	66,67%	50%
RROM+MS	62,50%	75%	50%
MEDRR	67,50%	71,67%	63,33%

Total estímulos experimento:

	Media	SD5.1	SD14.2
Total Exp.	73,72%	73,72%	73,72%

GRUPO SD2: 4,6-5,5 años de E.M.**Control y fillers:**

	Media	SD13.3	SD11.4	SD3.5	SD16.6	SD7.7	SD15.8
Fillers	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Control	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Pronominales:

	Media	SD13.3	SD11.4	SD3.5	SD16.6	SD7.7	SD15.8
PM	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
PMS	83,33%	100%	50%	100%	100%	66,67%	83,33%
PGM	88,89%	83,33%	100%	100%	66,67%	83,33%	100%
PGMS	83,34%	100%	66,67%	100%	66,67%	100%	66,67%
POM+MS	79,17%	100%	50%	100%	100%	75%	50%
MEDP	86,94%	96,67%	73,33%	100%	86,67%	85%	80%

Reflexivo simple se:

	Media	SD13.3	SD11.4	SD3.5	SD16.6	SD7.7	SD15.8
RM	97,22%	83,33%	100%	100%	100%	100%	100%
RMS	83,33%	66,67%	83,33%	100%	83,33%	83,33%	83,33%
ROM+MS	91,67%	75%	100%	100%	100%	75%	100%
MEDR	90,74%	75%	94,44%	100%	94,44%	86,11%	94,44%

Reflexivo complejo se + a sí mism-:

	Media	SD13.3	SD11.4	SD3.5	SD16.6	SD7.7	SD15.8
RRM	80,56%	50%	100%	83,33%	83,33%	100%	66,67%
RRMS	86,11%	83,33%	50%	100%	100%	100%	83,33%
RRGM	80,56%	33,33%	100%	100%	66,67%	83,33%	100%
RRGMS	94,45%	100%	100%	100%	100%	100%	66,67%
RROM+MS	79,17%	100%	100%	75%	75%	75%	50%
MEDRR	84,17%	73,33%	90,00%	91,67%	85%	91,67%	73,33%

Total estímulos experimento:

	Media	SD13.3	SD11.4	SD3.5	SD16.6	SD7.7	SD15.8
Total Exp.	86,75%	82,69%	84,62%	96,79%	87,82%	87,82%	80,77%

GRUPO SD3: 5,6-6,5 años de E.M.**Control y fillers:**

	Media	SD1.9	SD10.10	SD6.11	SD4.12	SD8.13	SD9.14	SD2.15
Fillers	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Control	97,62%	100%	100%	100%	100%	91,67%	100%	91,67%

Pronominales:

	Media	SD1.9	SD10.10	SD6.11	SD4.12	SD8.13	SD9.14	SD2.15
PM	92,86%	66,67%	100%	100%	100%	100%	100%	83,33%
PMS	73,81%	33,33%	66,67%	100%	83,33%	83,33%	83,33%	66,67%
PGM	97,62%	83,33%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
PGMS	80,95%	16,67%	83,33%	100%	100%	100%	100%	66,67%
POM+MS	78,57%	50%	100%	100%	75%	100%	75%	50%
MEDP	84,76%	50,00%	90,00%	100,00%	91,67%	96,67%	91,67%	73,33%

Reflexivo simple se:

	Media	SD1.9	SD10.10	SD6.11	SD4.12	SD8.13	SD9.14	SD2.15
RM	97,62%	100%	100%	100%	100%	83,33%	100%	100%
RMS	78,57%	83,33%	83,33%	100%	83,33%	83,33%	33,33%	83,33%
ROM+MS	92,86%	100%	100%	100%	100%	100%	75%	75%
MEDR	89,68%	94,44%	94,44%	100%	94,44%	88,89%	69,44%	86,11%

Reflexivo complejo se + a sí mism-:

	Media	SD1.9	SD10.10	SD6.11	SD4.12	SD8.13	SD9.14	SD2.15
RRM	92,86%	83,33%	100%	100%	100%	100%	83,33%	83,33%
RRMS	95,24%	100%	100%	83,33%	100%	100%	100%	83,33%
RRGM	88,09%	66,67%	83,33%	83,33%	83,33%	100%	100%	100%
RRGMS	95,24%	83,33%	100%	100%	83,33%	100%	100%	100%
RROM+MS	92,86%	50%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
MEDRR	92,86%	76,67%	96,67%	93,33%	93,33%	100%	96,67%	93,33%

Total estímulos experimento:

	Media	SD1.9	SD10.10	SD6.11	SD4.12	SD8.13	SD9.14	SD2.15
Total Exp.	88,62%	67,75%	93,59%	97,44%	92,95%	96,15%	88,46%	83,97%

GRUPO OE

	TOTAL OEA	TOTAL OEB
Fillers	99,36%	99,31%
Control	96,79%	97,22%
PM	98,72%	97,22%
PMS	62,82%	68,06%
PGM	94,87%	94,44%
PGMS	80,77%	79,17%
RM	93,59%	97,22%
RMS	78,21%	84,72%
RRM	82,05%	80,56%
RRMS	79,49%	81,94%
RRGM	83,33%	81,94%
RRGMS	84,62%	88,89%
POM+MS	84,62%	75%
ROM+MS	90,38%	93,75%
RROM+MS	71,15%	77,08%
tot O	82,05%	81,94%
tot NO	83,85%	85,42%
tot P	84,36%	82,78%
tot R+RR	82,85%	85,76%
tot G	85,9	86,11%
tot NG	80,77%	81,94%
R	87,39%	91,9%
RR	80,13%	82,08%
TOTAL EXP	83,43%	84,62%

GRUPO OE1: 4-4,5 años de E.M.

Control y fillers:

	Media	OE21.1	OE17.2	OE32.3
Fillers	100%	100%	100%	100%
Control	97,22%	100%	100%	91,67%

Pronominales:

	Media	OE21.1	OE17.2	OE32.3
PM	100%	100%	100%	100%
PMS	33,33%	33,33%	50%	16,67%
PGM	94,44%	100%	100%	83,33%
PGMS	38,89%	33,33%	66,67%	16,67%
POM+MS	75%	75%	75%	75%
MEDP	68,33%	68,33%	78,33%	58,33%

Reflexivo simple *se*:

	Media	OE21.1	OE17.2	OE32.3
RM	88,89%	100%	100%	66,67%
RMS	61,11%	83,33%	33,33%	66,67%
ROM+MS	66,67%	50%	100%	50%
MEDR	72,22%	77,78%	77,78%	61,11%

Reflexivo complejo *se + a sí mism-*:

	Media	OE21.1	OE17.2	OE32.3
RRM	83,33%	100%	100%	50%
RRMS	27,78%	33,33%	16,67%	33,33%
RRGM	94,44%	83,33%	100%	100%
RRGMS	61,11%	50%	50%	83,33%
RROM+MS	33,33%	25%	50%	25%
MEDRR	60%	58,33%	63,33%	58,33%

Total estímulos experimento:

	Media	OE21.1	OE17.2	OE32.3
Total Exp.	66,03%	66,67%	72,44%	58,97%

GRUPO OE2: 4,6-5,5 años de E.M.

Control y fillers:

	Media	OE3.4	OE15.5	OE14.6	OE7.7	OE10.8	OE12.9
Fillers	99,24%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Control	96,97%	91,67%	100%	91,67%	91,67%	100%	100%

	Media	OE30.10	OE9.11	OE11.12	OE22.13	OE18.14
Fillers	99,24%	100%	100%	100%	100%	91,67%
Control	96,97%	91,67%	100%	100%	100%	100%

Pronominales:

	Media	OE3.4	OE15.5	OE14.6	OE7.7	OE10.8	OE12.9
PM	95,45%	100%	83,33%	83,33%	100%	100%	100%
PMS	66,67%	66,67%	66,67%	83,33%	100%	100%	16,67%
PGM	90,91%	66,67%	83,33%	83,33%	100%	100%	83,33%
PGMS	83,33%	100%	83,33%	83,33%	100%	100%	50%
POM+MS	75,00%	75%	100%	75%	100%	100%	25%
MEDP	82,27%	81,67%	83,33%	81,66%	100,00%	100,00%	55,00%

	Media	OE30.10	OE9.11	OE11.12	OE22.13	OE18.14
PM	95,45%	100%	100%	83,33%	100%	100%
PMS	66,67%	0%	66,67%	50%	100%	83,33%
PGM	90,91%	100%	100%	83,33%	100%	100%
PGMS	83,33%	33,33%	100%	100%	100%	66,67%
POM+MS	75,00%	75%	75%	75%	75%	50%
MEDP	82,27%	61,67%	88,33%	78,33%	95,00%	80,00%

Reflexivo simple se:

	Media	OE3.4	OE15.5	OE14.6	OE7.7	OE10.8	OE12.9
RM	95,45%	100%	83,33%	83,33%	100%	83,33%	100%
RMS	83,33%	100%	83,33%	83,33%	66,67%	83,33%	83,33%
ROM+MS	95,45%	75%	100%	100%	100%	100%	75%
MEDR	91,41%	91,67%	88,89%	88,89%	88,89%	88,89%	86,11%

	Media	OE30.10	OE9.11	OE11.12	OE22.13	OE18.14
RM	95,45%	100%	100%	100%	100%	100%
RMS	83,33%	50%	100%	83,33%	83,33%	100%
ROM+MS	95,45%	100%	100%	100%	100%	100%
MEDR	91,41%	83,33%	100,00%	94,44%	94,44%	100,00%

Reflexivo complejo se + a sí mism-:

	Media	OE3.4	OE15.5	OE14.6	OE7.7	OE10.8	OE12.9
RRM	80,30%	50%	83,33%	50%	50%	100%	66,67%
RRMS	81,82%	66,67%	66,67%	83,33%	100%	100%	66,67%
RRGM	83,33%	33,33%	66,67%	66,67%	66,67%	100%	83,33%
RRGMS	86,36%	83,33%	83,33%	83,33%	100%	100%	33,33%
RROM+MS	75%	50%	50%	75%	50%	100%	75%
MEDRR	81,36%	56,67%	70%	71,67%	73,33%	100%	65%

	Media	OE30.10	OE9.11	OE11.12	OE22.13	OE18.14
RRM	80,30%	83,33%	100%	100%	100%	100%
RRMS	81,82%	50%	100%	83,33%	100%	83,33%
RRGM	83,33%	100%	100%	100%	100%	100%
RRGMS	86,36%	83,33%	100%	83,33%	100%	100%
RROM+MS	75%	50%	100%	100%	75%	100%
MEDRR	81,36%	73,33%	100%	93,33%	95%	96,67%

Total estímulos experimento:

	Media	OE3.4	OE15.5	OE14.6	OE7.7	OE10.8	OE12.9
Total Exp.	84,03%	74,36%	79,49%	79,49%	87,18%	97,44%	66,03%

	Media	OE30.10	OE9.11	OE11.12	OE22.13	OE18.14
Total Exp.	84,03%	71,15%	95,51%	87,82%	94,87%	91,03%

GRUPO OE3: 5,6-6,5 años de E.M.**Control y fillers:**

	Media	OE23.15	OE16.16	OE13.17	OE4.18	OE20.19	OE29.20
Fillers	99,24%	100%	100%	100%	91,67%	100%	100%
Control	96,97%	100%	100%	91,67%	100%	100%	100%

	Media	OE24.21	OE25.22	OE6.23	OE31.24	OE33.25
Fillers	99,24%	100%	100%	100%	100%	100%
Control	96,97%	100%	83,3%	100%	91,67%	100%

Pronominales:

	Media	OE23.15	OE16.16	OE13.17	OE4.18	OE20.19	OE29.20
PM	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
PMS	72,73%	50%	100%	83,33%	100%	50%	83,33%
PGM	98,48%	100%	100%	100%	100%	83,33%	100%
PGMS	87,88%	50%	83,33%	100%	100%	83,33%	100%
POM+MS	86,36%	75%	75%	100%	100%	75%	100%
MEDP	89,09%	75%	91,67%	96,67%	100%	78,33%	96,67%

	Media	OE24.21	OE25.22	OE6.23	OE31.24	OE33.25
PM	100%	100%	100%	100%	100%	100%
PMS	72,73%	100%	50%	50%	50%	83,33%
PGM	98,48%	100%	100%	100%	100%	100%
PGMS	87,88%	100%	100%	50%	100%	100%
POM+MS	86,36%	75%	100%	50%	100%	100%
MEDP	89,09%	95%	90%	70%	90%	96,67%

Reflexivo simple se:

	Media	OE23.15	OE16.16	OE13.17	OE4.18	OE20.19	OE29.20
RM	96,97%	83,33%	100%	100%	100%	100%	100%
RMS	84,85%	83,33%	100%	83,33%	83,33%	83,33%	100%
ROM+MS	95,45%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
MEDR	92,42%	88,89%	100%	94,44%	94,44%	94,44%	100%

	Media	OE24.21	OE25.22	OE6.23	OE31.24	OE33.25
RM	96,97%	100%	100%	83,33%	100%	100%
RMS	84,85%	100%	83,33%	50%	83,33%	83,33%
ROM+MS	95,45%	100%	50%	100%	100%	100%
MEDR	92,42%	100%	77,78%	77,78%	94,44%	94,44%

Reflexivo complejo se + a sí mism-:

	Media	OE23.15	OE16.16	OE13.17	OE4.18	OE20.19	OE29.20
RRM	81,82%	50%	100%	100%	100%	16,67%	100%
RRMS	93,94%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
RRGM	78,79%	33,33%	100%	83,33%	100%	16,67%	100%
RRGMS	93,94%	83,33%	100%	100%	100%	83,33%	100%
RROM+MS	84,09%	25%	100%	100%	75%	75%	100%
MEDRR	86,51%	58,33%	100%	96,67%	95%	58,33%	100%

	Media	OE24.21	OE25.22	OE6.23	OE31.24	OE33.25
RRM	81,82%	83,33%	100%	50%	100%	100%
RRMS	93,94%	100%	66,67%	83,33%	83,33%	100%
RRGM	78,79%	100%	100%	33,33%	100%	100%
RRGMS	93,94%	83,33%	83,33%	100%	100%	100%
RROM+MS	84,09%	100%	75%	75%	100%	100%
MEDRR	86,51%	93,33%	85%	68,33%	96,67%	100%

Total estímulos experimento:

	Media	OE23.15	OE16.16	OE13.17	OE4.18	OE20.19	OE29.20
Total Exp.	88,87%	71,79%	96,79%	96,15%	96,79%	74,36%	98,72%

	Media	OE24.21	OE25.22	OE6.23	OE31.24	OE33.25
Total Exp.	88,87%	95,51%	85,26%	71,15%	93,59%	97,44%

GRUPO DE CONTRASTE

	TOTAL GCA	TOTAL GCB
Fillers	99,07%	97,22%
Control	96,3%	100%
PM	100%	92,59%
PMS	90,74%	100%
PGM	100%	100%
PGMS	92,59%	90,74%
RM	96,3%	100%
RMS	88,89%	92,59%
RRM	94,44%	94,44%
RRMS	77,78%	96,3%
RRGM	94,44%	100%
RRGMS	81,48%	90,74%
POM+MS	97,22%	94,44%
ROM+MS	100%	100%
RROM+MS	91,67%	97,22%
tot O	96,3%	97,22%
tot NO	91,67%	95,74%
tot P	96,11%	95,56%
tot R+RR	90,63%	96,41%
tot G	92,13%	95,37%
tot NG	90,74%	95,83%
R	95,06%	97,53%
RR	87,96%	95,74%
TOTAL EXP	92,74%	96,08%

GRUPO C1: 3,5-4,5 años de E.C.

Control y fillers:

	Media	GC18.1	GC22.2	GC9.3	GC5.4	GC3.5	GC6.6	GC2.7
Fillers	97,62%	91,67%	91,67%	100%	100%	100%	100%	100%
Control	97,62%	91,67%	100%	100%	91,67%	100%	100%	100%

Pronominales:

	Media	GC18.1	GC22.2	GC9.3	GC5.4	GC3.5	GC6.6	GC2.7
PM	90,48%	100%	66,67%	83,33%	100%	100%	100%	83,33%
PMS	88,10%	66,67%	100%	100%	100%	100%	100%	50%
PGM	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
PGMS	83,33%	66,67%	83,33%	83,33%	100%	83,33%	66,67%	100%
POM+MS	96,43%	100%	100%	100%	75%	100%	100%	100%
MEDP	91,67%	86,67%	90%	93,33%	95%	96,67%	93,33%	86,67%

Reflexivo simple se:

	Media	GC18.1	GC22.2	GC9.3	GC5.4	GC3.5	GC6.6	GC2.7
RM	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
RMS	88,09%	83,33%	100%	66,67%	83,33%	83,33%	100%	100%
ROM+MS	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
MEDR	96,03%	94,44%	100%	88,89%	94,44%	94,44%	100%	100%

Reflexivo complejo se + a sí mism-:

	Media	GC18.1	GC22.2	GC9.3	GC5.4	GC3.5	GC6.6	GC2.7
RRM	88,09%	83,33%	66,67%	83,33%	100%	83,33%	100%	100%
RRMS	69,05%	100%	100%	100%	0%	83,33%	100%	0%
RRGM	97,62%	100%	100%	100%	83,33%	100%	100%	100%
RRGMS	73,81%	83,33%	83,33%	100%	0%	100%	66,67%	83,33%
RROM+MS	78,57%	100%	100%	75%	25%	50%	100%	100%
MEDRR	81,43%	93,33%	90,00%	91,67%	41,67%	83,33%	93,33%	76,67%

Total estímulos experimento:

	Media	GC18.1	GC22.2	GC9.3	GC5.4	GC3.5	GC6.6	GC2.7
Total Exp.	88,74%	91,03%	92,31%	91,67%	74,36%	91,03%	94,87%	85,90%

GRUPO C2: 4,6-5,5 años de E.C.**Control y fillers:**

	Media	GC7.8	GC11.9	GC8.10	GC10.11	GC12.12	GC15.13	GC16.14
Fillers	98,81%	100%	100%	100%	100%	100%	91,67%	100%
Control	96,43%	91,67%	100%	100%	91,67%	100%	91,67%	100%

Pronominales:

	Media	GC7.8	GC11.9	GC8.10	GC10.11	GC12.12	GC15.13	GC16.14
PM	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
PMS	92,86%	83,33%	100%	100%	83,33%	100%	100%	83,33%
PGM	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
PGMS	95,24%	83,33%	100%	100%	100%	100%	83,33%	100%
POM+MS	96,43%	100%	75%	100%	100%	100%	100%	100%
MEDP	96,90%	93,33%	95,%	100%	96,67%	100%	96,67%	96,67%

Reflexivo simple se:

	Media	GC7.8	GC11.9	GC8.10	GC10.11	GC12.12	GC15.13	GC16.14
RM	95,24%	100%	100%	100%	83,33%	100%	100%	83,33%
RMS	88,09%	83,33%	83,33%	100%	83,33%	100%	83,33%	83,33%
ROM+MS	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
MEDR	94,44%	94,44%	94,44%	100%	88,89%	100%	94,44%	88,89%

Reflexivo complejo se + a sí mism-:

	Media	GC7.8	GC11.9	GC8.10	GC10.11	GC12.12	GC15.13	GC16.14
RRM	97,62%	83,33%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
RRMS	83,33%	16,67%	100%	83,33%	83,33%	100%	100%	100%
RRGM	95,24%	66,67%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
RRGMS	88,09%	66,67%	83,33%	100%	100%	100%	83,33%	83,33%
RROM+MS	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
MEDRR	92,86%	66,67%	96,67%	96,67%	96,67%	100%	96,67%	96,67%

Total estímulos experimento:

	Media	GC7.8	GC11.9	GC8.10	GC10.11	GC12.12	GC15.13	GC16.14
Total Exp.	94,78%	83,33%	95,51%	98,72%	94,87%	100%	96,15%	94,87%

GRUPO C3: 5,6-6,5 años de E.C.

Control y fillers:

	Media	GC14.15	GC1716	GC21.17	GC19.18	GC20.19	GC13.20
Fillers	98,61%	91,67%	100%	100%	100%	100%	100%
Control	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Pronominales:

	Media	GC14.15	GC1716	GC21.17	GC19.18	GC20.19	GC13.20
PM	97,22%	100%	100%	100%	83,33%	100%	100%
PMS	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
PGM	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
PGMS	97,22%	100%	100%	83,33%	100%	100%	100%
POM+MS	95,83%	100%	100%	100%	75%	100%	100%
MEDP	98,06%	100%	100%	96,67%	91,67%	100%	100%

Reflexivo simple se:

	Media	GC14.15	GC1716	GC21.17	GC19.18	GC20.19	GC13.20
RM	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
RMS	97,22%	100%	100%	100%	100%	100%	83,33%
ROM+MS	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
MEDR	99,07%	100%	100%	100%	100%	100%	94,44%

Reflexivo complejo se + a sí mism-:

	Media	GC14.15	GC1716	GC21.17	GC19.18	GC20.19	GC13.20
RRM	97,22%	100%	100%	83,33%	100%	100%	100%
RRMS	97,22%	100%	100%	100%	100%	83,33%	100%
RRGM	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
RRGMS	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
RROM+MS	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
MEDRR	98,89%	100%	100%	96,67%	100%	96,67%	100%

Total estímulos experimento:

	Media	GC14.15	GC1716	GC21.17	GC19.18	GC20.19	GC13.20
Total Exp.	98,61%	100%	100%	97,44%	96,79%	98,72%	98,72%

