

Teoría lingüística y evaluación de la competencia gramatical en sujetos con trastornos profundos del desarrollo¹

Alberto ANULA REBOLLO

Dpto. Filología Española III (Fac. CC. de la Información)

Universidad Complutense de Madrid

Mercedes BELINCHÓN CARMONA

Dpto. de Psicología Básica (Fac. de Psicología)

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

En el presente trabajo aplicaremos algunos criterios gramaticales relacionados con el conocimiento léxico-verbal al diseño de tareas experimentales de evaluación de la capacidad lingüística. Con ello pretendemos mostrar que la teoría gramatical puede ayudar a la clarificación de las dificultades de comprensión que muestran los sujetos con síndrome de Down y autismo. Señalaremos también las implicaciones que se desprenden de los resultados obtenidos en la investigación empírica para la intervención educativa de personas con trastornos profundos del desarrollo.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo gramatical. Tareas de evaluación. Déficits lingüísticos. Trastornos profundos del desarrollo. Síndrome de Down. Autismo. Intervención educativa.

Abstract

The aim of this work is to apply a number of grammatical criteria concerning verbal lexical knowledge to the design of experimental tasks for the purpose of assessing linguistic competence. Our major concern is to show that

¹ La presente investigación ha sido parcialmente subvencionada por la D.G.I.C.Y.T., proyecto PS93-0032, y por un proyecto financiado por el C.I.D.E., dirigido por la segunda autora.

grammatical theory can help clarify the comprehension difficulties shown by people with Down syndrome and autism. We will also stress the implications of the results of empirical research for the educational intervention of people with severe developmental disorders.

KEY WORDS: Grammatical development. Assessment tasks. Linguistic deficits. Developmental disorders. Down syndrome. Autism. Educational intervention.

1. Introducción

La investigación de la capacidad humana para el lenguaje que se lleva a cabo desde la lingüística teórica de orientación cognitivista pretende responder fundamentalmente a las preguntas expresadas en (1), tal y como han sido insistentemente formuladas por Chomsky en sus diversos programas de investigación (véanse Chomsky 1986, 1988, 1991, 1996 y Chomsky y Lasnik 1993).

- (1) a. ¿Qué es lo que constituye el conocimiento del lenguaje?
- b. ¿Cómo se adquiere el conocimiento del lenguaje?
- c. ¿Cómo se utiliza el conocimiento del lenguaje?

Estas preguntas se centran en la denominada *competencia lingüística* y representan tan sólo una parte de las incógnitas que limitan nuestra comprensión de la facultad humana del lenguaje.

Existe un reto adicional al planteado en (1) que podría estar representado por el interrogante recogido en (2).

- (2) ¿Cuáles son las actividades mentales que desarrollan los sujetos para comunicarse verbalmente?

En (2) se inquiera sobre los *procesos y estrategias de actuación* que ponen en práctica el conocimiento lingüístico; dichos procesos y estrategias constituyen el foco de atención de la psicolingüística experimental (Fodor, Bever y Garrett, 1974; Garnham, 1985; Garman, 1990). Tanto la lingüística teórica como la psicolingüística experimental, sin renunciar a sus propios fundamentos pero basándose en los presupuestos teóricos del *paradigma cognitivo* comúnmente asumidos, coinciden en aceptar la conveniencia de un marco de

investigación interdisciplinar que permita desarrollar programas de investigación conjuntos cuyo objeto de estudio sea el complejo sistema mental del lenguaje. Dicho sistema se interpreta como formado por dos componentes: un sistema de conocimientos al que denominamos *gramática* (que constituye el núcleo de la *competencia lingüística*) y un sistema de procesamiento que se encarga de manipular las representaciones que la gramática le proporciona y al que conocemos como *procesador del lenguaje* (base de la *actuación lingüística*) (véase Igoa, 1995).

El trabajo que a continuación presentamos es fruto de un proyecto de investigación interdisciplinar de la naturaleza arriba mencionada; dicho proyecto, al igual que estas páginas, pretende mostrar, entre otras cosas, que los hallazgos de la lingüística teórica pueden ser útiles tanto para el diseño de tareas psicológicas de evaluación de la capacidad lingüística de los aprendices del castellano como para la determinación empírica de los factores gramaticales que dificultan la adquisición y uso del lenguaje de las personas con trastornos profundos del desarrollo (autistas y deficientes mentales).

2. El instinto del lenguaje

Como hemos hecho notar en el apartado anterior, los enfoques lingüístico y psicolingüístico pueden ponerse al servicio de una investigación interdisciplinar. Como también se ha apuntado, un compromiso de esta naturaleza requiere un marco de investigación común que aúne ambas disciplinas.

Para exponer los presupuestos mínimos de dicho marco, nos vamos a permitir formular una pregunta genérica como punto de partida.

(3) ¿Qué es el lenguaje?

Desde la perspectiva interdisciplinar que nos mueve, una respuesta aceptable para (3), por las razones que a continuación expondremos, sería el enunciado recogido en (4).

- (4) El *lenguaje* es una facultad cognitiva de naturaleza computacional, impresa en el genotipo humano e independiente de las otras dotes que singularizan al *homo sapiens* frente al resto de las especies.

La caracterización del lenguaje expresada en el enunciado anterior resulta de interés para nuestros propósitos por varias razones. En primer lugar, porque

nos permite explicitar dos de los supuestos esenciales de la perspectiva de investigación que tratamos de reflejar aquí: en concreto, los relativos a la concepción *innatista* y *computacional* del lenguaje. En segundo lugar, porque, a partir de estos dos supuestos, cabe derivar hipótesis operativas y empíricamente contrastables sobre la naturaleza de las graves dificultades que en la adquisición del lenguaje muestran las personas afectadas por trastornos graves del desarrollo tales como el autismo o el síndrome de Down. Dado que sobre tales trastornos y sobre la manera de evaluar los déficits lingüísticos que se le asocian versa en lo esencial este trabajo (y el proyecto de investigación más global en que se enmarca), hemos considerado adecuado plantear *a priori* la tesis de la cual partimos aunque en este trabajo no pretendamos específicamente probar la veracidad de la misma.

Como quizá haya detectado ya el lector, la afirmación contenida en (4) se distancia de forma significativa del planteamiento teórico que sostiene que el lenguaje es una habilidad surgida en nuestra especie como consecuencia de la capacidad general de usar símbolos; por contraposición, nos aproxima a la concepción epistemológica que otorga al lenguaje un estatuto propio en el universo de los fenómenos cognitivos. Como sabemos, tras estas interpretaciones subyace, en buena medida, la dicotomía entre los enfoques *constructivista* e *innatista*. El primero de estos enfoques considera que el lenguaje es el logro más destacado del desarrollo de la inteligencia humana. El segundo, por el contrario, interpreta el lenguaje como un *instinto*, una adaptación biológica del ser humano para comunicar información (Pinker, 1994). El constructivismo asume, en un sentido muy general, que el lenguaje se inserta en el seno de una mente inteligente y global que «habla» lo mismo que «delibera», «razona» o «resuelve problemas». El innatismo, por el contrario, asume que el lenguaje surge y opera en los individuos gracias a una dotación genética específica, que es independiente, en buena medida, de la que posibilita el desarrollo y ejercicio de otras facultades mentales.

El lenguaje, como se destaca también desde la hipótesis innatista, se desarrolla de forma espontánea en el niño al compás de la maduración de su organismo y al contacto con su entorno, se deteriora selectivamente y funciona completamente al margen de nuestra conciencia. En tanto que instinto fijado filogenéticamente en la dotación de nuestra especie por su extraordinario valor adaptativo, el lenguaje puede interpretarse como un rasgo de diseño básico que permite diferenciar a los miembros de la especie humana de los de las especies no humanas (en un sentido equiparable al que podría atribuirse a la configuración anatómica de nuestra cara y manos o a nuestra posición erecta). Asumido, por tanto, el carácter universal del instinto del lenguaje en los humanos, cabe plantearse entonces la siguiente pregunta:

- (5) ¿Por qué razón el instinto lingüístico no parece desplegarse o se desarrolla de una manera anómala en determinados sujetos?

Antes de abordar directamente esta pregunta, consideramos oportuno referirnos al segundo de los supuestos que asumíamos en la definición de (4) (el primero en el orden de la enunciación). Nos referimos a la naturaleza *computacional* de la facultad lingüística. Con este aserto queremos destacar el supuesto de que el instinto lingüístico presupone y se despliega en un sistema cognitivo que es capaz de realizar operaciones de cómputo sobre representaciones simbólicas extremadamente abstractas.

El concepto de gramática, tal como se concibe en la teoría lingüística generativista, no es separable del de computación. La gramática, en tanto que sistema que establece las correspondencias entre los sonidos y los significados de las unidades lingüísticas de cada lengua, constituye, además de un sistema de signos «arbitrarios», un «sistema combinatorio discreto», esto es, un sistema en el que un número finito de elementos discretos pero no significativos como los sonidos permite generar infinitas estructuras significativas —como las palabras y frases— que poseen propiedades distintas a las de sus elementos constitutivos. Por otro lado, los principios que constituyen la gramática y que permiten generar infinitas secuencias significativas de sonidos en cada lengua son, como es sabido, principios «dependientes de la estructura». Son las propiedades formales de los símbolos lingüísticos (vg. el tipo de morfemas que componen cada palabra, la categoría gramatical de las palabras, el tipo de sintagma en que se insertan, etc.), más que su posición en la secuencia, las que determinan los papeles que puede desempeñar cada símbolo en una frase y las que, en definitiva, determinan su potencial contribución al significado de la misma. El conocimiento de estos símbolos mentales y el de los principios que regulan su participación en las frases gramaticalmente bien formadas presuponen operaciones de cómputo extremadamente complejas y, como trataremos de mostrar en las próximas líneas, pocos casos más claros que el proceso de adquisición de la gramática de los bebés normales ilustran esta complejidad computacional tan específica del lenguaje.

La interpretación del lenguaje humano como un instinto o, como refiere Pinker (1994) citando a Darwin, como una «tendencia instintiva para adquirir un arte» (la gramática particular de cada lengua), invita a hacer ciertas especulaciones en relación con el tipo de dispositivos u operaciones mentales que posibilitan que la adquisición de la gramática se complete, en el niño normal, de un modo tan veloz y preciso. Enfrentado a las secuencias de sonidos heterogéneas y apenas segmentadas que emiten los adultos de su entorno, los niños

normales de todo el mundo manifiestan ser capaces de aprender, en unos pocos años, el conjunto de principios que a la postre les permiten identificar, seleccionar y combinar de una manera productiva y gramaticalmente aceptable los símbolos lingüísticos propios de su lengua, es decir, aprenderán una gramática completa. Pero ¿cómo lo consiguen?

En un primer momento, podríamos aventurar la hipótesis de que la capacidad de los niños para el aprendizaje del lenguaje, como para el aprendizaje de tantos otros dominios cruciales para su desarrollo, proviene de su capacidad para detectar regularidades y establecer semejanzas e inferencias a partir de su experiencia. Incluso, en línea con posturas de larga tradición en el ámbito psicológico, cabría hipotetizar que esta capacidad para detectar regularidades y establecer semejanzas relevantes en los distintos dominios del desarrollo psicológico puede ser caracterizada como un mecanismo general de aprendizaje de propósito general o múltiple. Pero, ¿se aviene adecuadamente esta explicación a la naturaleza del proceso de adquisición de la gramática? La evidencia disponible sugiere más bien que no.

En su brillante tratado sobre el instinto del lenguaje, por ejemplo, Pinker (*op. cit.*) ha argumentado de forma convincente la imposibilidad de sostener una concepción «realista» de las semejanzas de las estructuras lingüísticas que el niño oye durante sus primeros años y de cuya detección, hipotéticamente, depende de forma crítica su adquisición de la gramática.

«La semejanza —afirma Pinker al hilo de una cita del lógico Nelson Goodman sobre la misma cuestión— está en la mente del que contempla... y no en la realidad... Lo que hace que *Juan quiere pescado* sea semejante a *María come manzanas*, pero no a *Juan ha pescado* tiene que ser alguna forma de cómputo mental; de lo contrario, los niños dirían *Juan ha manzanas*. Este cómputo mental debe dar cuenta de la semejanza entre *El perro parece dormido* y *Los hombres parecen contentos* y evitar al mismo tiempo *El hombre parece durmiendo*, de manera que el niño no dé pasos en falso. En otras palabras, la “semejanza” que guía las generalizaciones que hace el niño debe consistir en un análisis del lenguaje en términos de nombres, verbos y sintagmas sometidos a los cálculos de una Gramática Universal incorporada a sus mecanismos de aprendizaje. Sin estos cálculos innatos, que definen qué frase se asemeja a cuáles otras, el niño no hallaría el modo correcto de hacer generalizaciones» (Pinker, 1994; p. 459 de la traducción al castellano).

El concepto de Gramática Universal, con el que Chomsky identifica el conjunto de principios y parámetros de organización de las lenguas (de todas las lenguas) que forma parte del equipamiento innato de los bebés de nuestra especie, proporciona a éstos las constricciones, sesgos y cálculos mentales que les

permiten realizar inducciones acertadas y relevantes sobre la gramática de su lengua materna a partir de los datos fragmentarios de que dispone. Supuesto que todos los bebés, por el hecho de ser humanos, poseen desde su nacimiento el instinto para adquirir alguna gramática, y supuesto también que, además, todos llevan fijados en sus genes información relativa a los tipos de generalizaciones y cálculos mentales que constituyen el núcleo de todas las gramáticas, el proceso de aprendizaje de una lengua cualquiera (i.e. de una gramática particular) se puede interpretar como un proceso de fijación de los valores que posee cada una de las lenguas respecto a los distintos parámetros que definen la gramática.

La interpretación cognitivista de la adquisición de la gramática como un proceso de aprendizaje que se sustenta sobre un conjunto de restricciones y mecanismos computacionales innatos (i.e. ligados a nuestra dotación genética por su valor adaptativo) permite por tanto distinguir, siquiera en teoría, entre la capacidad para la adquisición de la gramática de alguna lengua de todos los bebés humanos (que debemos presuponerles como miembros de la especie innatamente equipados con el instinto del lenguaje que son) y su capacidad para culminar con éxito dicho proceso de adquisición de un modo digamos «normal». En la medida en que este proceso va a estar condicionado, también, por restricciones neurofisiológicas, cognitivas y aun de experiencia, cabe hipotetizar formas muy diversas de completarse este proceso evolutivo.

Volviendo a la cuestión expresada en (5) y, teniendo presente nuestra posición epistemológica, podemos preguntarnos ahora:

- (6) ¿Qué ocurre con el instinto lingüístico cuando se despliega en un sistema cognitivo computacionalmente limitado o perturbado?

En la actualidad, obviamente, no disponemos de una respuesta clara respecto a este interrogante. Sin embargo, algunas de las estrategias de investigación del problema que podrían aportar alguna luz sí parecerían estar relativamente claras. En este trabajo, ilustraremos una de estas estrategias. En concreto, comprobaremos hasta qué punto personas con trastornos severos en su desarrollo cognitivo (como las personas con autismo o con síndrome de Down —que sufren además problemas neurobiológicos importantes—) manifiestan o no una adquisición deficitaria de la gramática (en nuestro caso aquí, del conocimiento léxico-gramatical contenido en los verbos). De esta forma, cambiaremos la pregunta genérica de (6) por un enunciado que plantea en sí mismo una hipótesis explicativa del problema:

- (7) El instinto del lenguaje determina/posibilita que el aprendiz de la lengua acceda a la información lingüística contenida en las piezas léxicas.

En (7) planteamos lo siguiente: para que el aprendiz de una lengua pueda desarrollar plenamente la gramática que le ha de capacitar para ejercer las distintas actividades verbales, debe darse la posibilidad de que su sistema cognitivo sea capaz de resolver un problema absolutamente crucial: la adquisición del léxico. Dado que las palabras, como veremos en el próximo apartado, constituyen todo un complejo sistema de datos que remiten a los conocimientos gramaticales necesarios para el correcto funcionamiento de la facultad del lenguaje, podemos afirmar que si, por alguna razón, no se adquiere la información lingüística asociada a las palabras, el instinto del lenguaje que poseemos como parte de nuestra herencia biológica verá mermada considerablemente su potencialidad.

Según lo que acabamos de afirmar, el problema que planteamos en (5) y (6) puede ahora expresarse a través de la siguiente pregunta:

- (8) ¿Existe alguna relación entre las limitaciones lingüísticas de los sujetos con trastornos profundos del desarrollo y el acceso al conocimiento de la información lingüística presente en las palabras? ¿Constituiría un déficit en este conocimiento de la información lingüística presente en las palabras —en caso de que se confirmara— un indicador operativo de pobreza o deterioro del instinto lingüístico en estos sujetos?

Como el lector comprenderá, no es posible responder a (8) sin despejar una incógnita preliminar.

- (9) ¿Los sujetos con trastornos profundos del desarrollo (por ejemplo, autistas y deficientes con síndrome de Down) *conocen y usan productivamente* la información lingüística presente en las palabras durante sus actividades verbales?

Antes de presentar algunos de los datos obtenidos en nuestra búsqueda de una respuesta para (9), trataremos de determinar a qué nos referimos con «conocer la información lingüística presente en las palabras».

3. El conocimiento de las palabras

La teoría lingüística de inspiración formal y cognitiva reserva un papel privilegiado a las palabras en el seno del sistema cognitivo al que llamamos facultad lingüística. Para hacernos una idea del papel que desempeña el léxico en la configuración de esta facultad, basta observar que en el diseño del sistema lingüístico que propone la gramática de inspiración chomskyana, el léxico es uno de los dos componentes independientes del sistema, junto con la sintaxis (véase figura 1).

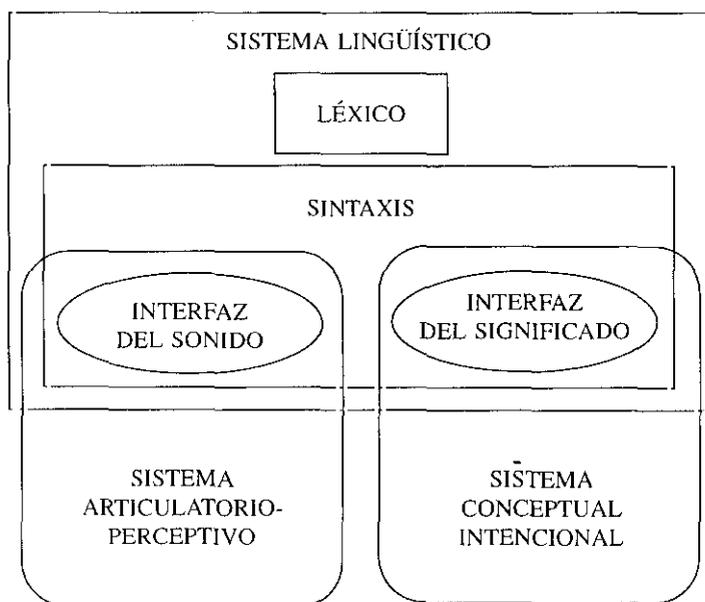


FIGURA 1

Componentes del sistema lingüístico

En su teoría de Principios y Parámetros (y también en los supuestos básicos del programa minimista) (véase Chomsky, 1996), Chomsky asume que el lenguaje consta de dos componentes básicos: el léxico y el sistema computacional. El léxico puede caracterizarse de un modo simple como el almacén de las unidades significativas básicas de la gramática, mientras que la sintaxis es un sistema computacional que a través de una serie de operaciones simbólicas

genera las estructuras de las expresiones lingüísticas (Fernández Lagunilla y Anula, 1995: 71).²

De este esquema, y en relación con nuestros intereses, queremos resaltar la siguiente idea. El sistema computacional (o sintaxis) opera con las entradas especificadas en el léxico (teniendo en cuenta las propiedades idiosincrásicas asociadas a tales entradas). Por esta razón, conocer las palabras y sus propiedades supone estar en condiciones de poner en marcha la maquinaria del lenguaje.

Ahora bien, a diferencia del conocimiento de los principios que constituyen el sistema computacional de la facultad lingüística, plenamente innato, el conocimiento del léxico debe ser aprendido. No nacemos sabiendo que la palabra romper significa algo así como «destrozar» según lo expresado en (10) o «amanecer» según (11). Ni que, en relación con (10), romper implica una acción que involucra a un agente (el que rompe) y un paciente (lo roto), mientras que en (11) se alude a un proceso referido a un tema.

(10) Rompió el cristal.

(11) Tras la obscuridad rompió el día.

Estas propiedades semánticas, junto con otras de tipo fonológico y gramatical, deben ser aprendidas cuando el hablante adquiere plenamente el dominio sobre el conocimiento del léxico. Pero aunque los significados de (10) y (11) sean inherentes a la palabra romper, el proceso de aprendizaje del léxico está guiado por una serie de constricciones universales que facilitan su adquisición. Estas constricciones se refieren a diversos tipos de conocimientos que, a manera de rasgos definitorios, constituyen una matriz de información que marca cada palabra en el léxico mental.

A continuación, expondremos algunos de los rasgos relacionados con la información semántica y gramatical de las palabras. El propósito que nos mueve es hacer ver que cuando un sujeto ha adquirido plenamente el conocimiento de las palabras que forman su patrimonio léxico posee un cierto nivel de competencia lingüística que le capacita para entender y usar correctamente tales palabras.

² Estas expresiones se conciben como un complejo de instrucciones que contienen información relevante para el funcionamiento de los sistemas de ejecución relacionados con el sistema lingüístico: el sistema articulatorio-perceptivo (encargado de la pronunciación y percepción de los sonidos del lenguaje) y el sistema conceptual-intencional (encargado de la comprensión y producción del significado).

3.1. La información sintáctica contenida en las palabras

La información sintáctica que define las palabras descansa en tres tipos fundamentales de rasgos:

(a) Los rasgos categoriales

Se denomina así a la especificación gramatical que marca la clase de palabra a la que pertenece una entrada léxica. Las categorías mayores son las de adjetivo, nombre, verbo y preposición, según tengan definidos los rasgos categoriales [\pm Nominal] y [\pm verbal] (véase tabla 1).

TABLA 1
Rasgos categoriales

Clases de palabras	Rasgo Nominal	Rasgo Verbal
Adjetivo	+	+
Nombre	+	—
Verbo	—	+
Preposición	—	—

(b) Los rasgos gramaticales

Las piezas léxicas están especificadas también para expresar rasgos gramaticales de «persona», «tiempo», «número», «género», etc. Estos rasgos se manifiestan en la flexión de la palabra y se materializan en unos procesos sintácticos a los que se denomina genéricamente «concordancia».

(c) Los rasgos de selección categorial

Otra información asociada a cada palabra es la que especifica el contexto sintáctico en el que puede aparecer dentro de una oración. En el caso de los verbos, a través de los rasgos de selección categorial (también llamado «marco de subcategorización») se indica la clase de palabra a la que tienen que pertenecer sus complementos. Por ejemplo, el verbo *romper* selecciona un comple-

mento cuya categoría gramatical debe ser un sintagma nominal, mientras que el predicado *asustar* lleva un complemento realizado por un sintagma preposicional, tal y como vemos en los ejemplos siguientes:

- (12) a. Rompió [_{SN}el cristal]
 b. *Rompió [_{SP}al cristal]
- (13) a. El perro asustó [_{SP}al niño]
 b. *El perro asustó [_{SN}el niño]

Esta información se codifica en las entradas léxicas mediante la siguiente notación formal:

- (14) *romper*: [+ ___ SN]
 (15) *asustar*: [+ ___ SP]

3.2. La información semántica contenida en las palabras

Las categorías léxicas mayores poseen, además de la información sintáctica, una información que remite a un conjunto de propiedades semánticas que le son propias. Entre las más importantes cabe destacar las siguientes.

(a) Los rasgos de selección semántica

Se conocen como propiedades de selección semántica a los rasgos semánticos inherentes de cada ítem léxico en sí mismo como designación de un objeto del mundo real o ficticio. Así, el nombre *libro* posee los siguientes rasgos semánticos inherentes:

- (16) *libro*: [+concreto], [+contable], [-animado], [-humano].

Como vemos en (16), tales rasgos se deducen de nuestro conocimiento del mundo. Sin embargo, desde el punto de vista gramatical, su interés reside en que están determinados por las exigencias léxico-semánticas de otros elementos de los que dependen. Así, los verbos *asesinar* y *matar* se asemejan en que ambos seleccionan un objeto que debe ser animado y se diferencian en que sólo el primero de estos verbos requiere que el objeto animado sea además humano, como vemos en los contrastes de (17) y (18).

- (17) a. En su huida, el ladrón asesinó a un guardia.
 b. *En su huida, el ladrón asesinó a un perro.
- (18) a. En su huida, el ladrón mató a un guardia.
 b. En su huida, el ladrón mató a un perro.

(b) La estructura argumental

Las palabras con capacidad predicativa poseen en su definición léxica una información que se refiere al número y al tipo de los argumentos que seleccionan. Así, por ejemplo, los verbos de (19) y (20) seleccionan todos ellos un único argumento, aunque difieren en el papel temático que desempeñan.

- (19) a. [_{Agente} Los perros] ladran.
 b. [_{Agente} Los peregrinos] caminan despacio.
- (20) a. [_{Tema} El tren] salió a su hora.
 b. [_{Tema} Las flores] han crecido mucho.

Para resumir, en este apartado hemos mostrado que «conocer una palabra» significa «conocer los rasgos sintácticos y semánticos que constituyen las propiedades léxicas que son propias de cada palabra». Así, cuando la palabra *romper* forma parte del léxico mental de una persona, ésta posee el conjunto de información representado en (21).

- | | |
|------------------------------|--------------------------------|
| (21) <i>romper</i> : [+V -N] | Rasgos categoriales. |
| [persona, número, tiempo...] | Rasgos gramaticales. |
| {+ ___ SN} | Marco de selección categorial. |
| [+Contable, +Concreto...] | Rasgos de selección semántica. |
| [1, 2] | Estructura argumental. |
| <u>[Agente, Tema]</u> | <u>Red temática.</u> |

A partir de ese conocimiento, el hablante sabe que los enunciados de (22) son anómalos, pues infringen alguno de los rasgos de la matriz de (21).

- (22) a. *Juan rompió del coche.
 b. *Juan rompió el aceite.
 c. *Juan rompió.

Ahora que hemos esbozado en qué consiste el conocimiento del léxico, podemos retomar la pregunta de (9) y diseñar un estudio empírico que nos permita evaluar el grado de conocimiento del léxico que poseen las personas con trastornos profundos del desarrollo.

4. La evaluación del conocimiento léxico-gramatical de los verbos en sujetos con trastornos profundos del desarrollo

En (9) nos preguntábamos si los sujetos con trastornos profundos del desarrollo (—en adelante, TPD— autistas y deficientes con síndrome de Down) adquieren el conocimiento léxico y gramatical asociado a las palabras de forma semejante a la población normal. La pregunta la relacionábamos con la capacidad innata que los hablantes poseen para desarrollar de una forma completa y funcional el lenguaje, dado que nuestro interés último radica en conocer qué tipo de factores puede provocar que el *instinto lingüístico* no posibilite un proceso normal de adquisición del lenguaje. Por otra parte, el interrogante de (9) está directamente relacionado con los trastornos lingüísticos que manifiestan estos sujetos. De forma que, el problema básico al que nos enfrentamos es el de comprobar si los sujetos con TPD conocen los distintos tipos de información lingüística asociada a las entradas léxicas o si, por el contrario, presentan algún tipo de dificultad para conocer algunos de los rasgos sintácticos o semánticos asociados a las palabras. En la medida en que nuestro estudio, que supone investigar en los posibles factores subyacentes a las limitaciones en la adquisición verbal de estas poblaciones, obtenga resultados apreciables, podrá incidir en la elaboración de programas de intervención educativa adaptados específicamente a las dificultades y necesidades de estos alumnos y alumnas.

4.1. Alteraciones en el lenguaje en sujetos con TPD

En las descripciones clínicas del autismo, el síndrome de Down y otros trastornos profundos del desarrollo (TPD), las limitaciones en la adquisición del lenguaje constituyen un rasgo criterial del diagnóstico y la valoración, si bien los trastornos que se observan en estos dos síndromes muestran una variedad notable (véanse, entre otros, Savage, 1968; Hingten y Bryson, 1972; Brauner y Brauner, 1978; Schopler y Mesibov, 1985; Rondal, 1995; Hurtado,

1995)³. En el caso de los autistas, por ejemplo, los déficits lingüísticos configuran tres grandes patrones o perfiles clínicos. Como se ha señalado en otro lugar (vg. Belinchón y Sierra, 1990), algunos sujetos se encuentran prácticamente imposibilitados para comprender consignas verbales simples o palabras aisladas. Otro grupo de autistas, aunque están capacitados para comprender palabras aisladas y consignas simples, resultan incapaces de acceder al significado de estructuras sintácticas y semánticas elaboradas con un cierto grado de complejidad (textos con muchas oraciones u oraciones con niveles complejos de densidad estructural, como la incrustación de cláusulas de relativo en el interior de otras oraciones); estos casos, presentan característicamente recursos expresivos muy escasos (tanto gramatical como pragmáticamente) y ecolalias.⁴ Finalmente, algunos pocos autistas poseen una comprensión del lenguaje de forma «literal» que, si bien les permite acceder al significado semántico/oracional, no parece darles un acceso completo a la comprensión del significado intencional de los mensajes; en estos casos, las habilidades gramaticales de los sujetos suelen ser descritas clínicamente como «normales o casi normales».⁵ Así, cabría distinguir tres subgrupos de capacidad lingüística dentro del autismo. El grupo de nivel más *bajo* (con graves dificultades para la comprensión verbal y el lenguaje expresivo e incluso mutismo funcional) parece verse severamente limitado (si no impedido) en el desarrollo de los requisitos comunicativos y cognitivos más primarios del lenguaje (desarrollo de *intenciones comunicativas* y *acceso al código lingüístico*). El segundo grupo, o de nivel *medio* (con cierto desarrollo lingüístico que le permite emplear y comprender un vocabulario y un repertorio de estructuras sintácticas limitados), desarrolla una cierta «competencia lingüística» la cual, no obstante, no le permite, según parece, un uso flexible y productivo del código lingüístico. Por último, el tercer grupo, o de nivel más *alto* (que muestra un lenguaje relativamente elaborado en el plano de la morfosintaxis y del léxico), se caracterizaría por dificultades que se manifiestan, fundamentalmente, en un modo limitado o peculiar de «uso» del lenguaje (dificultades pragmáticas).⁶

³ Para una revisión detallada de la investigación sobre este tema, véanse Rivière y Belinchón (1981) y Belinchón, *et. al* (en prensa).

⁴ Esta variedad en los déficits de comprensión depende de varios factores, entre ellos, del grado de deficiencia mental presente en los sujetos.

⁵ Por ejemplo, son incapaces de identificar correctamente los sentidos metafóricos de las oraciones y otros fenómenos semejantes.

⁶ Esta distinción categorial basada en el comportamiento verbal de los autistas se ve apoyada por otras distinciones que corroboran su validez diferencial, como p. ej., el distinto nivel de C.I. que muestran los sujetos de cada una de estas categorías (desde un C.I. con un claro perfil de retraso hasta unas puntuaciones en el C.I. normales o próximas a la normalidad).

La agrupación anterior permite, entre otras cuestiones, suponer que los déficits lingüísticos asociados al autismo afectan a distintos planos de la ontogénesis del lenguaje y, probablemente, implican alteraciones de competencias lingüísticas diversas que van, desde las puramente gramaticales, determinadas por *el conocimiento del lenguaje*, hasta aquellas otras que implican trastornos en la puesta en uso de los principios cognitivos del lenguaje especialmente vinculados con la *actuación verbal* y con las condiciones pragmáticas que restringen el comportamiento lingüístico. Pese a sus muchas diferencias (y asumiendo un «techo» de desarrollo gramatical globalmente más bajo que el que se observa en el autismo), un estado semejante de cosas puede afirmarse de la heterogeneidad de las habilidades lingüísticas que se observan en los sujetos con síndrome de Down. No obstante, la peculiar naturaleza de las dificultades de los sujetos con este síndrome (por comparación con el autismo) permiten hipotetizar que, aun implicando estos dos tipos de trastornos limitaciones muy severas en el desarrollo del lenguaje —en sus componentes tanto gramaticales como pragmáticos—, cabe sospechar diferencias significativas entre ambos respecto al modo en que tales limitaciones afectan a lo que en los epígrafes anteriores hemos convenido en denominar el *instinto del lenguaje* y el *sistema computacional implicado en la adquisición de la gramática de la lengua* (específicamente, la adquisición de la información gramatical contenida en los verbos). Hasta la fecha, sin embargo, la exploración directa de estas posibles limitaciones y diferencias ha sido inexistente (al menos, que sepamos, en castellano y con poblaciones como las que aquí se señalan); las dificultades metodológicas inherentes a esta tarea han sido, probablemente, una de las razones que ayudan a comprender esta ausencia de trabajos previos en este campo.

4.2. *La evaluación de las habilidades sintácticas en los niños:*

La opción de las tareas de juicios

Como se desprende del reciente compendio de McDaniel, McKee y Smith Cairns (1996), la metodología de evaluación de la competencia gramatical infantil presenta una curiosa paradoja: de un lado, el desarrollo de las teorías gramaticales, y, sobre todo, el de los modelos de corte generativista, han hecho inevitable una redefinición sustancial de los contenidos y de los procedimientos de la evaluación del lenguaje infantil (especialmente en el ámbito sintáctico); de otro lado, sin embargo, resulta extremadamente difícil para los investigadores (y no digamos ya para los clínicos o educadores) obviar procedimientos tradicionales de evaluación como puedan ser los análisis de muestras del habla

espontánea, la denominación e identificación de dibujos o la ejecución de consignas verbales sobre objetos y juguetes.

La adopción de una perspectiva interdisciplinar en el estudio del desarrollo sintáctico encuentra precisamente, en los aspectos metodológicos, una de sus principales fuentes de divergencia. Más allá (aunque sin ignorarla) de la discusión sobre si es posible o no diseñar procedimientos de evaluación de la *competencia* sintáctica no «contaminados» por los procesos de la *actuación* lingüística, las investigaciones que combinan el enfoque de la lingüística teórica con el de la psicología cognitiva han debido resolver una disyuntiva más que aparente: la que enfrenta un enfoque empírico para el que *cualquier fenómeno lingüístico individual* puede resultar relevante para la contrastación de un determinado modelo (caso de la lingüística teórica) con el enfoque experimental —esto es, orientado a la explicación causal de fenómenos característicos de *grupos* de sujetos— propio de la psicología cognitiva.

La adopción de *tareas de juicios* para la evaluación de la competencia sintáctica infantil, que ha tenido lugar apenas en la última década, ha permitido resolver, en cierta medida, esta aparente incompatibilidad metodológica. Por un lado, se trata de una tarea similar a la que tradicionalmente los lingüistas han utilizado en el estudio del lenguaje adulto. Por otro, permite ciertas manipulaciones experimentales en el diseño de los enunciados respecto a los que el sujeto debe emitir un juicio o respuesta. Finalmente, permiten elicitar respuestas de los sujetos en un modo equiparable al de los de cualquier situación experimental (por contraposición a los datos de producción libre o espontánea) y en relación con casi cualquier área o componente de la sintaxis.

Típicamente, una tarea de juicios (vg. de gramaticalidad, de referencia, de verdad o falsedad) implica la presentación —por el investigador, o por un muñeco—, de un conjunto de enunciados que están bien o mal formados respecto a algún principio gramatical—. Tras la presentación de cada uno de estos enunciados, se pide al niño o la niña que valore la corrección o incorrección de tales enunciados (vg. diciendo si está bien o mal dicho). Aunque estas tareas se pueden utilizar con niños de incluso 3 años de edad, por lo general, suelen reservarse a grupos de edades mentales por encima de los 6 años. Asumido, desde una teoría gramatical como la expuesta en epígrafes anteriores, que un determinado componente de la sintaxis puede ser formulado como un conjunto de principios relativamente autónomos entre sí, cabe diseñar tareas de juicios que exploren la capacidad de los sujetos para juzgar de forma correcta enunciados que transgredan y que respeten diversos principios sintácticos.

4.3. *Planteamiento del estudio, metodología y principales resultados*

Como ya se adelantó, en la presente investigación se intentaron obtener datos relativos a la capacidad de sujetos con autismo y con síndrome de Down para reconocer y hacer uso de la información gramatical contenida en los verbos. Dicha capacidad, como ya se justificó, se considera representativa del tipo de operaciones de cómputo que el sistema cognitivo del niño debe realizar, impelido por su instinto del lenguaje, para la adquisición de la lengua. A su vez, la comparación del modo en que esta capacidad ha sido desarrollada en sujetos con trastornos del desarrollo del lenguaje tan severos —pero tan distintos— como son el autismo y el síndrome de Down permitirá, presumiblemente, derivar alguna conclusión respecto al modo en que el instinto del lenguaje puede o no desplegar sus potencialidades en aquellos sujetos cuyo funcionamiento cognitivo general sufre una limitación severa.

4.3.1. Sujetos

En el presente estudio (que se expone detalladamente en Belinchón y cols., en prensa), participaron tres grupos de sujetos formados por 7 jóvenes autistas, 7 con síndrome de Down y 7 normales. Los tres grupos participantes en este estudio eran equivalentes en edad mental verbal (obtenida a través del Peabody y comparada mediante la U de Mann-Whitney). Además, todos los sujetos poseían niveles de lenguaje espontáneo que les permitían construir oraciones de al menos dos cláusulas. El grupo de controles normales era más joven que los otros dos grupos y los sujetos con síndrome de Down eran los mayores. Los datos descriptivos de esta muestra de sujetos se recogen en la Tabla 2.

4.3.2. Tarea

Para este estudio, se diseñó una tarea original de juicios de gramaticalidad en la que se pedía a los sujetos que repitieran y mejoraran en la medida de lo posible oraciones que podían ser gramaticales (oraciones de control) o agramaticales (oraciones experimentales). En este último caso, la agramaticalidad resultaba de la transgresión de restricciones sintácticas o semánticas impuestas por el verbo de la oración. En línea con los supuestos habituales de este tipo de tareas, asumíamos que los niños pueden detectar y tratar de corregir sólo aquellas anomalías gramaticales que afectan a principios gramaticales que les

TABLA 2
 Sujetos participantes en el presente estudio.
 (*) Obtenida a través del Test de Peabody

Grupo	Edad cronológica		Edad mental ^(*)	
AUTISTA (N=7)	Media	10.13	Media	9.25
	Sd.	1.66	Sd.	3.28
	Rango	7.3-12	Rango	6.5-14.6
DOWN (N=7)	Media	18.48	Media	8.23
	Sd.	3.97	Sd.	2.01
	Rango	13.5-26.4	Rango	6.5-11.8
NORMAL (N=7)	Media	8.52	Media	9.48
	Sd.	2.67	Sd.	2.49
	Rango	5.2-12.4	Rango	6.9-14.6

son conocidos. Igualmente, asumíamos que sólo se pueden generar oraciones alternativas modificadas utilizando el conocimiento gramatical de que se dispone.

Los principios gramaticales utilizados en este estudio fueron definidos y seleccionados en base al modelo de «Principios y Parámetros» mencionado en epígrafes anteriores de este trabajo. En concreto, se elaboró un conjunto de 52 oraciones: 48 de prueba (24 gramaticales y 24 agramaticales) y 4 de práctica. En algunos casos, las anomalías eran sintácticas (por ejemplo, las oraciones transgredían principios de concordancia gramatical entre constituyentes o los llamados principios de selección categorial). En otros casos, las anomalías eran semánticas (afectaban, por ejemplo, al conocimiento del tipo semántico seleccionado por el verbo, el conocimiento de los rasgos de selección semántica, o el conocimiento de la estructura temática de los predicados). En la Tabla 3, se recogen algunos ejemplos representativos de las oraciones anómalas (*) y correctas (-) utilizadas en este estudio. Un estudio piloto realizado con anterioridad con niños y niñas normales (Belinchón, 1995) había puesto de manifiesto que, a partir de los 8,6 años, al menos el 90% de los ítems anómalos de la prueba utilizada en este experimento podía ser correctamente identificado y corregido.

Las 48 oraciones de prueba se presentaron en un orden aleatorio (idéntico para todos los sujetos) en una misma sesión. Las respuestas fueron primero grabadas en *audiotape* y, después, transcritas a papel para su valoración.

TABLA 3
Algunos ejemplos de ítems utilizados en el presente estudio
(con asterisco, los ítems anómalos)

ORACIONES QUE COMPROMETEN ASPECTOS SINTACTICOS DEL CONOCIMIENTO LEXICO-GRAMATICAL DE LOS VERBOS
* El niño puso los platos la mesa — El niño puso el coche en la caja * El chico acarició en el pelo — El niño acarició al gato con cariño * La mamá consolaron al bebé — La mamá consoló a los bebés
ORACIONES QUE COMPROMETEN ASPECTOS SEMÁNTICOS DEL CONOCIMIENTO LÉXICO-GRAMATICAL DE LOS VERBOS
* El hombre cortó la manzana con el pájaro — El hombre cortó la manzana con el cuchillo * La mamá consoló al lapicero — La maestra consoló a la niña

Se utilizaron cuatro categorías para codificar las respuestas a los ítems agramaticales: (a) respuestas CCG (corregidas y correctamente gramaticalizadas); (b) respuestas CNG (corregidas pero gramaticalmente incorrectas); (c) respuestas NC (no corregidas), y (d) otras (repeticiones ecológicas, respuestas ininteligibles, etc.). En la Tabla 4, se recogen ejemplos de los distintos tipos de respuestas.

4.3.3. Resultados

La comparación de las respuestas de los tres grupos de sujetos ante los ítems anómalos de la prueba permitió detectar algunas diferencias estadísticamente significativas que, en nuestra opinión, tienen cierto interés teórico. Globalmente, los resultados de los distintos análisis resultaron convergentes entre sí revelando que, pese a tener niveles de comprensión de vocabulario

TABLA 4

Algunos ejemplos de respuestas a los ítems del presente estudio

*Modelo: *El niño empezó a que perseguía al gato*

- Ej. 1: El niño empezó a perseguir al gato (CCG)
 Ej. 2: El niño empezó al gato (CNG)
 Ej. 3: El niño emperciguíó al gato (O)
 Ej. 4: El niño empezó a que perseguía al gato (NC)

*Modelo: *El niño puso los platos la mesa*

- Ej. 5: El niño puso los platos en la mesa (CCG)
 Ej. 6: Puso platos en la mesa (CNG)
 Ej. 7: El niño puso los platos la mesa (NC)

*Modelo: *Los dibujos ladraban*

- Ej. 8: Los perros ladraban (CCG)
 Ej. 9: El dibujo ladraba (CNG)
 Ej. 10: Los dibujos ladraban (NC)

*Modelo: *El chico acarició en el pelo*

- Ej. 11: El chico acarició al gato (CCG)
 Ej. 12: El chico acarició (CNG)
 Ej. 13: El chico acarició en el pelo (NC)

*Modelo: *El hombre cortó la manzana con el pájaro*

- Ej. 14: El hombre cortó la manzana con el cuchillo (CCG)
 Ej. 15: El hombre cortó con un cuchillo (CNG)
 Ej. 16: El hombre cortó la manzana con el pájaro (NC)

*Modelo: *El hombre vio desde el semáforo*

- Ej. 17: El hombre vio el semáforo (CCG)
 Ej. 18: El hombre vio un pájaro cerca del semáforo (CCG)
 Ej. 19: El señor vio desde el semáforo (CNG)
 Ej. 20: El hombre vio desde el semáforo (NC)

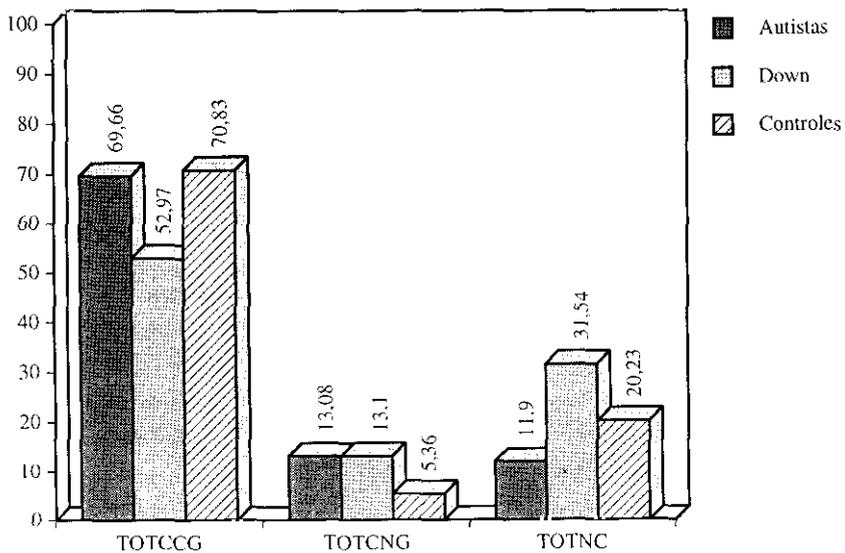
*Modelo: *La niña y el muñeco duermen contentas*

- Ej. 21: El niño y la niña duermen contentos (CCG)
 Ej. 22: La niña duerme con el muñeco contenta (CCG)
 Ej. 23: El niño duermen contentas (CNG)
 Ej. 24: La niña y el muñeco duermen contentas (NC)

equiparables a los de los sujetos de los otros grupos, los sujetos con síndrome de Down fueron menos competentes a la hora de detectar y corregir de forma gramaticalmente aceptable las anomalías sintácticas y semánticas de las oraciones de la prueba. Los sujetos autistas, por el contrario, presentaron un nivel de ejecución sólo ligeramente inferior a la del grupo control normal.

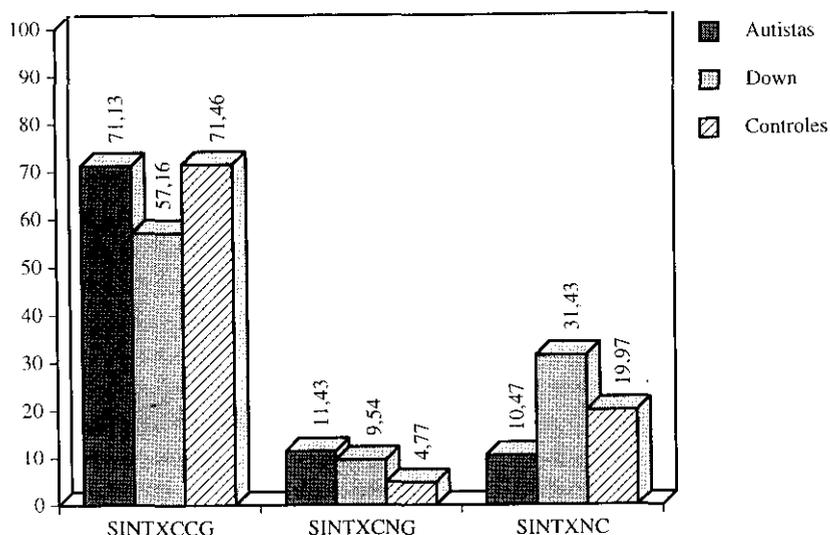
La comparación de la suma total de respuestas ante los 24 ítems anómalos de la prueba mediante la prueba U de Mann-Whitney (ver Fig. 2) reveló diferencias estadísticamente significativas en las respuestas NC del grupo con síndrome de Down ($U=.5$; $p=.0006$, respecto a los autistas; $U=9.0$; $p=.0530$ respecto a los normales), pero sólo diferencias estadísticamente muy marginales en el número de respuestas CCG del grupo Down respecto al de los autistas ($U=11.5$; $p=.0973$). No se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo autista y normal en ninguna de las categorías de respuesta analizadas, y tampoco diferencias entre los grupos respecto al número de respuestas CNG (probablemente, por la escasa frecuencia de estas últimas).

FIGURA 2



En la condición «ítems sintácticamente anómalos» (Fig.3), los sujetos con síndrome de Down dieron significativamente menos respuestas CCG que los sujetos autistas ($U=6.5$; $p=.0175$) y más respuestas NC ($U=1.5$; $p=.0012$) también que éstos. Comparados con el grupo de normales, ni el grupo de autistas ni el de síndrome de Down mostraron perfiles de ejecución significativamente distintos.

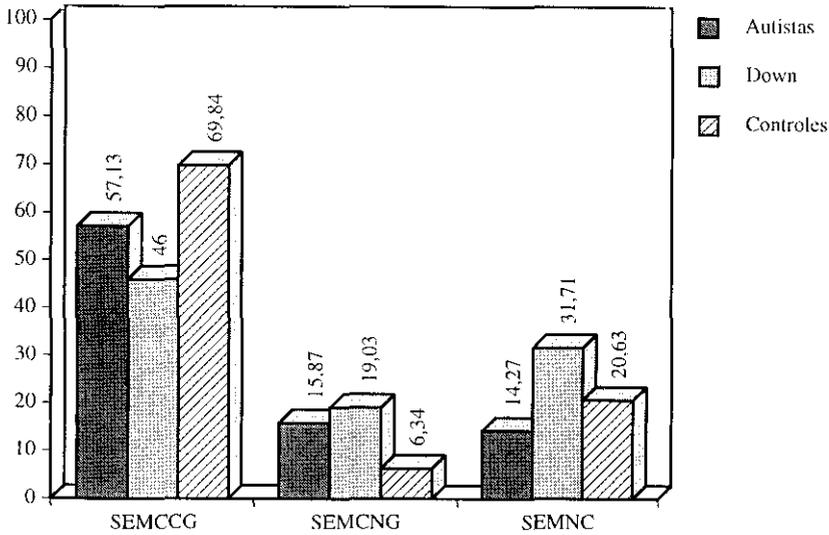
FIGURA 3



Por último, en la condición «ítems semánticamente anómalos» (Fig. 4), se observó que la frecuencia de respuestas NC fue significativamente más alta en el grupo con síndrome de Down que en el de autistas ($U=7.5$; $p=.0262$); la comparación de las respuestas de los grupos Down y normal sólo arrojó significaciones marginales en el caso de las respuestas CCG ($U=11.0$; $p=.0973$) y de las respuestas CNG ($U=p=.0530$).

El análisis de las correlaciones producto-momento entre las puntuaciones CCG de esta tarea, el C.I. verbal y la «edad mental» (test de Peabody), no arrojó ningún resultado significativo en ninguno de los grupos.

FIGURA 4



4.3.4. Discusión de los resultados

Como se desprende de los resultados anteriores, la ejecución del grupo autista en la tarea de detectar y corregir anomalías relacionadas con el conocimiento de la información sintáctica y semántica inherente a los verbos resulta compatible con la hipótesis de que, en este síndrome, puede darse una relativa preservación del desarrollo de las habilidades gramaticales (al menos, en lo que concierne a la información gramatical contenida en los verbos). Los datos obtenidos revelaron que los sujetos autistas de nuestro estudio mostraban un conocimiento de las restricciones sintácticas y semánticas asociadas a los verbos significativamente más complejo y completo que el de los sujetos con síndrome de Down de similar edad mental verbal. Así pues, cabría especular que la capacidad para detectar anomalías gramaticales como las aquí exploradas requiere habilidades formales específicas que sí pueden ser desarrolladas por ciertas personas autistas (con puntuaciones de C.I. normales o casi normales) pero que resultan particularmente problemáticas para las personas con síndrome de Down. Los resultados obtenidos en este estudio, sin embargo, no parecen apoyar la hipótesis de que, para los autistas de edades mentales como las aquí estudiadas, la adquisición de la información semántica asociada a los

verbos puede representar una tarea sustancialmente más difícil que la adquisición de la información de tipo gramatical.

El rendimiento del grupo con síndrome de Down en este estudio, por otro lado, resulta compatible con la idea, de que, si bien los aspectos más generales del desarrollo morfosintáctico de estos sujetos siguen un patrón equiparable al de los niños normales, el manejo receptivo y expresivo de elementos específicos como los pronombres, los auxiliares verbales, las marcas de tiempo verbal, las frases en voz pasiva, las concordancias en género y número, las concordancias entre el sujeto y el verbo de la frase, o las frases subordinadas, alcanza niveles de desarrollo muy por debajo de lo esperable en función de su edad mental (cfr. Rondal, 1995; Hurtado, 1995). Aunque se han descrito algunos casos de personas con síndrome de Down que muestran niveles de competencia gramatical significativamente más altos que los esperados por su nivel cognitivo general (e.g. Rondal, 1994; Cromer, 1994), nuestros resultados en este estudio apoyan más bien la idea de que estos casos de disociación gramatical «por arriba» son más bien la excepción que la norma entre los sujetos afectados por este síndrome. En el contexto del desarrollo global de las personas con síndrome de Down, las habilidades gramaticales (y específicamente, la de ciertos componentes morfosintácticos) parecen constituir un «islot de discapacidad» incluso para sujetos con edades mentales por encima de los 5 años. Comparado este patrón con el característico del trastorno autista, ambos grupos parecerían aportar evidencia favorable, pero especular, de la relativa autonomía de la adquisición gramatical respecto a otras competencias cognitivas más generales, al tiempo que ejemplifican cómo el instinto del lenguaje puede derivar en patrones muy distintos de déficit en la adquisición gramatical en función de los distintos tipos de alteración cognitiva propios de cada uno de estos síndromes.

5. Conclusiones generales e implicaciones educativas

Pese a su carácter preliminar y limitado, el presente estudio aporta un primer conjunto de datos empíricos de interés —creemos— tanto desde el punto de vista teórico como práctico.

Desde un punto de vista teórico, este trabajo ilustra la viabilidad de programas interdisciplinarios de investigación, que combinan los supuestos de las teorías lingüísticas generativistas y los métodos de la psicología experimental cognitiva, como programas capaces de aportar prueba de interés para la contrastación empírica de los actuales modelos sobre el lenguaje humano. Pese a sus muchas limitaciones, el presente trabajo proporciona evidencia pertinente

a algunos de los interrogantes con que iniciábamos este trabajo. Así, por un lado, nuestros datos muestran la complejidad y heterogeneidad de los tipos de información (y, por extensión, de las operaciones de cómputo que se aplican a éstos) requeridos por la adquisición de los distintos componentes de la gramática —vg. el léxico verbal—. Por otro, nuestros datos ponen de manifiesto que el instinto del lenguaje puede estar operativo y desplegarse con eficacia en ciertos casos afectados por trastornos generalizados del desarrollo (i.e. los autistas que participaron en este estudio), a la vez que puede verse severamente limitado por otros tipos de trastornos (vg. los que definen psicológicamente al síndrome de Down). En este sentido, por tanto, nuestros datos resultan compatibles tanto con las tesis que sostienen que el instinto del lenguaje es extraordinariamente robusto y específico, como con el supuesto de que este instinto se despliega, necesariamente, en un sistema —el sistema cerebro/ mente— que está sujeto a numerosas constricciones neurobiológicas y cognitivas y que es vulnerable, por tanto, a numerosos factores que pueden limitar su desarrollo.

Desde un punto de vista aplicado, finalmente, nuestros datos refuerzan la impresión de que, con frecuencia, las prácticas educativas orientadas a la facilitación del aprendizaje lingüístico en los alumnos y alumnas menos capacitados obvian el análisis de principios (como los relativos a la información gramatical contenida en los verbos) que presumiblemente resultan cruciales en el proceso de desarrollo gramatical. Más allá de las tareas habituales de denominación e identificación de dibujos (en las que se basan muchos de los métodos de evaluación y de las tareas de enseñanza o reeducación del lenguaje), los niños con dificultades específicas en la adquisición de la gramática (vg. los niños con síndrome de Down) requerirían de programas que *destacaran* —facilitando la detección de— las regularidades de los inputs lingüísticos que los niños normales detectan de forma espontánea; sin duda también, estos niños se beneficiarían extraordinariamente de procesos estructurados de enseñanza, derivados de modelos gramaticales actualizados como el aquí utilizado, que les proporcionaran *guías* operativas para el análisis y categorización de tales inputs lingüísticos.

Nuestro objetivo al redactar estas líneas no ha sido, obviamente, presentar en su detalle ninguna de estas opciones. Pero sí llamar la atención sobre la doble necesidad de tratar de unificar las posiciones teóricas y metodológicas de las teorías lingüísticas y cognitivas sobre el lenguaje humano al objeto de, entre otras cosas, estar mejor equipados conceptualmente para tratar de buscar soluciones eficaces y ayudas de utilidad para todos aquellos que, por una u otra razón, ven limitadas sus posibilidades de desarrollar su instinto del lenguaje.

Referencias bibliográficas

- BELINCHÓN, M. (1995): *Desarrollo de las habilidades gramaticales en castellano: un estudio piloto con oraciones gramaticalmente anómalas*. Informe de investigación no publicado. Dpt.º de Psicología Básica. Universidad Autónoma de Madrid.
- BELINCHÓN, M.; GORTÁZAR, P.; FLORES, V.; ANULA, A.; GARCÍA-ALONSO, A. y MARTÍNEZ-PALMER, M. (en prensa): «Requisitos lingüísticos y conceptuales del desarrollo de la comprensión verbal: Un estudio comparativo de grupos con autismo y síndrome de Down». *Revista de Psicología del Lenguaje*.
- BELINCHÓN, M. y SIERRA, A. (1990): «Deficits de percepción y comprensión del lenguaje en autismo». Comunicación presentada en el *VI Congreso Nacional de Autismo y Psicosis Infantiles*. Palma de Mallorca, 7-10 nov.
- BRAUNER, A. y BRAUNER, E.L. (1978): *Expression psychotique chez l'enfant*. París: PUF.
- CHOMSKY, N. (1986): *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. Nueva York: Praeger. (Vrs. esp. *El conocimiento del lenguaje*. Madrid, Alianza, 1989.)
- CHOMSKY, N. (1988): *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge, Mass.: MIT Press. (Vrs. esp. *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid, Visor, 1989.)
- CHOMSKY, N. (1991): «Linguistics and Adjacent Fields: A Personal View». En A. Kasher (ed.). *The Chomskyan Turn*. Cambridge: Basil Blackwell.
- CHOMSKY, N. (1996): *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass. MIT Press.
- CHOMSKY, N. y LASNIK, H. (1993): «Principles and Parameters Theory». En J. Jacobs, A. Von Stechow, W. Sternefeld y T. Vennemann (eds.). *Syntax: An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin: de Gruyter.
- CROMER, R. (1994): «A case study of dissociations between language and cognition». En H. Tager-FLUSBERG (ed.). *Constraints on language acquisition*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M. y ANULA, A. (1995): *Sintaxis y Cognición. Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos*. Madrid: Síntesis.
- FODOR, J.A.; BEVER, F. y GARRETT, M.F. (1974): *The psychology of language: An introduction to psycholinguistic and generative grammar*. Nueva York: McGraw Hill.
- GARMAN, M. (1990): *Psycholinguistic*. Cambridge (Mass.): Cambridge University Press.
- GARNHAM, A. (1985): *Psycholinguistic. Central Topics*. Londres: Methuen.

- HINGTON, J. y BRYSON, C. (1972): «Recent developments in the study of early childhood psychoses: infantile autism, childhood schizophrenia and related disorders.» En *Schizophrenia Bulletin*, 5, 8-55.
- HURTADO, F. (1995): *El lenguaje de los niños con Síndrome de Down*. Valencia: Promolibro.
- IGOA, J.M. (1995): «El procesamiento sintáctico en la comprensión y la producción del lenguaje.» En M. Fernández Lagunilla y A. Anula. *Sintaxis y cognición. Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos*. Madrid: Síntesis.
- MCDANIEL, D., MCKEE, C. y SMITH CAIRNS, H. (Ed.) (1996): *Methods for assessing children's syntax*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- PINKER, S. (1994): *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*. (Vrs. esp. *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza Editorial, 1995).
- RIVIÈRE, A. y BELINCHÓN, M. (1981): «Reflexiones sobre el lenguaje autista. I. Análisis descriptivos y diferencias con la disfasia receptiva». En *Infancia y Aprendizaje*, 13, 89-120.
- RONDAL, J. (1994): «Exceptional cases of language development in mental retardation: The relative autonomy of language as a cognitive system». En H. Tager-Flusberg (ed.). *Constraints on language acquisition*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- RONDAL, J. (1995): *Educar y hacer hablar al niño Down*. México: Trillas.
- SAVAGE, V.A. (1988): «Childhood autism: A review of the literature with particular reference to the speech and language structure of the autistic children». En *British Journal of Disorders of Communication*, 3, 75-88.
- SCHOPLER, E. y MESIBOV, G. (eds.) (1985): *Communication Problems in Autism*. Nueva York: Plenum Press.