

**Fundamentos en Humanidades**  
**Universidad Nacional de San Luis – Argentina**  
*Año VIII – Número II (16/2007) pp. 223/234*

# La modularidad lingüística en un caso con síndrome de down<sup>1</sup>

**Linguistic modularity in a down syndrome case**

**Adriana del Valle Velez**

Universidad Nacional de San Luis  
advelez@unsl.edu.ar

**Jackeline Miazzo**

Universidad Nacional de San Luis  
jmiazzo@unsl.edu.ar

(Recibido: 23/03/07 – Aceptado: 07/02/08)

## Resumen

El propósito de este trabajo es mostrar evidencia a favor de hipótesis modulares, que proponen facultades específicas pero interactuantes entre sí. Por otra parte, ofrecer fundamentos más alentadores que los ofrecidos por posturas tradicionales que rotulan al Síndrome de Down como una patología con retraso cognitivo general. Se analiza el caso de una niña de 12 años de edad con Síndrome de Down, cuyas producciones lingüísticas espontáneas fueron registradas durante un año. Del análisis de este material, se obtienen las siguientes observaciones en cuanto a su actuación lingüística: a nivel fonológico, omisiones y simplificaciones; a nivel sintáctico, omisiones de nexos; a nivel léxico, prácticamente ninguna alteración. Con relación a su actuación pragmática no se presentó ninguna dificultad. Como conclusión se puede señalar, por un lado, que alteraciones fonológicas no involucran alteraciones sintácticas ni semánticas. Por otro, que alteraciones sintácticas no involucran alteraciones semánticas ni pragmáticas. Esta independencia entre diferentes sistemas subyacentes a la conducta lingüística es coherente con posturas modulares que inducirían a investigar la especificidad de las deficiencias para abrir nuevas posibilidades terapéuticas y educativas.

---

<sup>1</sup> Una versión preliminar fue presentada como Poster en las II Jornadas Foniátricas. FCH. UNSL 1999.

### Abstract

This work is aimed at presenting evidence in favor of modular hypotheses which take into account the specific faculties but interacting with each other. This work puts forward a more encouraging approach to the management of Down Syndrome cases than traditional perspectives which consider it as a general cognitive deficiency. The material studied consists of spontaneous utterances produced by a 12-year-old girl and recorded over a year. The analysis indicates that her linguistic performance is characterized by omissions and simplifications at a phonological level, omissions of connectors at a syntactic level, and no significant variations at a lexical level. Regarding her pragmatic performance, no difficulties are observed. As a conclusion, we could state that phonological distortions do not involve syntactic or semantic ones, and syntactic distortions do not involve semantic or pragmatic ones. The lack of a relationship among the systems underlying linguistic performance is in agreement with modular perspectives which would lead to inquire into the specificity of deficiencies in order to open new therapeutical and educational developments.

### Palabras clave

Hipótesis modulares - síndrome de down - problemas del lenguaje  
- deficiencia cognitiva general - periodo crítico

### Key words

Modular hypotheses - down syndrome - language problems - general  
cognitive deficiency - critic period

El propósito de este trabajo es mostrar evidencia a favor de la hipótesis de la modularidad, categoría conceptual derivada de la teoría lingüística generativa y de otras teorías modulares, que sostienen la existencia de una mente modular, dotada de facultades o sistemas innatos específicos que si bien se desarrollan en forma independiente están relacionados e interactúan entre sí. Desde esta perspectiva se ha propuesto que para dar cuenta de la conducta lingüística, no basta con suponer un sistema lingüístico; es necesario hipotetizar otras áreas de conocimiento específico tales como la competencia pragmática, el sistema conceptual, el sistema estético, etc. (Suardiaz, 1996).

Retomando el concepto de modularidad, Chomsky en Reglas y Representaciones (1983) señala:

*“Saber una lengua no es un fenómeno unitario, sino que debe analizarse en sus varios componentes, que interactúan aunque sean distintos. Uno de ellos involucraría los aspectos ‘computacionales’ del lenguaje: a saber, las reglas que rigen las construcciones sintácticas o los variados tipos de patrones fonológicos o semánticos, reglas que también proporciona su rico poder expresivo al lenguaje humano. Otro componente es el ‘conceptual’, que está representado en la mente en forma muy distinta. El sistema conceptual, por ejemplo podría desempeñar un papel muy importante en toda suerte de actos y procesos mentales en los que el lenguaje no interviene en forma importante. La manifestación de este sistema en interacción con la competencia lingüística (conocimiento lingüístico) estaría en particular relacionada con la adquisición y el conocimiento del vocabulario lingüístico” (Chomsky, 1983: 64).*

Por otra parte parafraseando a Chomsky en su mismo trabajo, la competencia gramatical es el conocimiento de la forma y el significado. La gramática del lenguaje determina las propiedades físicas y semánticas intrínsecas de la oración. La gramática expresa por lo tanto la competencia gramatical que está representada internamente, la cual genera oraciones infinitas, cada cual con sus propiedades específicas.

También es preciso diferenciar lo que es la competencia pragmática, que en interacción con la competencia lingüística permite a los hablantes de una lengua el uso lingüístico adecuado a la situación (Miazzo, 1992).

Respecto a la mutua independencia Chomsky señala:

*“Considero que es posible en principio que una persona tenga plena competencia gramatical y carezca totalmente de competencia pragmática, y por consiguiente, no tenga tampoco habilidad para usar una lengua en forma apropiada, a pesar de que estén intactas su sintaxis y su semántica”<sup>2</sup> (Chomsky, 1983: 69).*

Dentro de este marco teórico, se intentará por un lado, mostrar evidencia a favor de la hipótesis de la modularidad lingüística; por otro, ofrecer fundamentos más alentadores frente a posturas tradicionales que rotulan al síndrome de Down como una patología con retraso cognitivo general.

Un caso que refleja esta hipótesis, es el de una niña, a quien llamaremos Carla, de 12 años de edad con síndrome de Down, que asistió a la Clínica Fonoaudiológica de la Universidad Nacional de San Luis. La recolección de los enunciados se realizó durante todo un año. El material

---

<sup>2</sup> Podría tratarse, quizás, de algunos tipos de comportamientos psicóticos (Suardiaz, comunicación personal).

de análisis está constituido por producciones espontáneas recolectadas en distintas sesiones de rehabilitación. El registro lingüístico fue grabado y cuidadosamente transcrito.

En este contexto, resulta inevitable la referencia a Susan Curtiss (1991), quien a partir de la presentación de distintos casos refleja las disociaciones entre la adquisición de la gramática y el desarrollo de otros aspectos del conocimiento lingüístico. En algunos casos, esta disociación revela una alteración específica de la adquisición de la gramática y, en otros, una preservación específica de esa facultad.

De todos los casos presentados por Curtiss<sup>3</sup> se seleccionó el de Antony, un niño de 6 años y medio, con Síndrome de Down ya que representa un ejemplo similar al que aquí se desarrollará. Antony fue observado durante 6 meses (de los 6 años y medio a los 7 años). Aparentemente su inteligencia se encontraba disminuida, y su diagnóstico indicaba retrasos totales en muchas áreas. El informe de sus padres señalaba que el niño había comenzado a hablar al año y a producir oraciones completas a los tres años. (2)

Después de haber registrado y evaluado los enunciados del niño, Curtiss, en el mismo estudio, llega a la conclusión de que:

*“Antony, tenía su sistema fonológico totalmente adquirido; que la gramática estaba bastante desarrollada, aunque aún no la había adquirido completamente”.* Esto se podía observar en algunos enunciados producidos. Nótese los errores gramaticales en los siguientes enunciados:

*\* I got two sisters; i got David and Vicky and margaret.*

‘Tengo dos hermanas; tengo a David y Vicky y Margaret’.

*\* A stick that we hit peoples with.*

‘Un palo con el que le pegamos a las gentes’.

Agrega, sin embargo que las palabras de Antony eran sintácticamente deficientes. Cometía frecuentemente errores léxicos birthday (‘cumpleaños’) por cake (‘torta’), etc. Errores respecto a la preposición adecuada o al pronombre adecuado to (‘hacia’ o ‘a’) por with (‘con’), in (‘en’) por with (‘con’). Es interesante notar que sus errores de selección léxica no infringían la categoría sintáctica. Con respecto a sus habilidades

---

3 Para mayor desarrollo véase Curtiss y Yamada (1981), Curtiss (1982) y Yamada (1983) citados por Curtiss (1991).

pragmáticas también eran deficientes. Presentaba considerables problemas respecto al mantenimiento y control de un tema de conversación.

Antony, sin duda, representa un caso claro de desarrollo gramatical independiente de otras facultades mentales lingüísticas.

El caso que aquí se plantea, tal como se describió anteriormente, es el de una niña de 12 años con síndrome de Down. Carla concurre a sesiones fonoaudiológicas durante 4 años (de los 8 a los 12), siendo el motivo de consulta, trastornos del lenguaje.

Desde que nació hasta los 2 años, Carla recibió estimulación temprana a cargo de un equipo integrado por sus padres, un psicólogo, un pedagogo y un foniatra, cuyo diagnóstico fue 1 (un) año de retraso general. El informe de sus padres, señalaba que la niña comenzó a decir su primera palabra, papá, a los 9 meses.

A continuación, desde (1) a (24) se presenta algunos ejemplos de los enunciados de Carla.<sup>4</sup>

1) Mami puso, el colegio así, *poque* la seño *Paticia*, para *pone* eso.

‘Mami (me) puso el distintivo, porque la seño Patricia, (me lo dio) para pone(rme) eso’.

Sustitución de la palabra ‘distintivo’ por ‘colegio’

/poné/ por /ponér/, omisión de /r/.

/patisia/ por /patrísia/, simplificación del grupo consonántico /tr/.

/poké/ por /porké/, simplificación del grupo consonántico /rk/.

2) *Ete e* de la *Paticia*, acá *ta* de la mami.

‘Este es de la Patricia, acá está (el) de la mami’.

/Patísia/ ídem 1).

/tá/ por /está/, reducción de dos sílabas a una.

3) Fui al campo [producción ininteligible], y *juamo* con pelota.

‘Fui al campo, y jugamos con (la) pelota’.

<sup>4</sup> Los () encierran elementos omitidos en el enunciado original, la negrita indica fenómenos fonológicos especiales y los enunciados entre barras son transcripciones fonológicas.

## fundamentos en humanidades

/xuámo/ por /xuámos/, omisión de /g/.

4) No. Una sola comí.

‘No. Una sola comí’.

5) Yo hago *upa*, yo hago *noni*. *Sobina tanquilita*. Yo hago *upa*, *coto* encima y *coto* cuna.

‘Yo (le) hago *upa*, (le) hago *noni*. Yo (le) hago *upa*, (la) acuesto encima (mio), (mi) sobrina (está) *tanquilita* y (la) acuesto (en la) *cuna*’.

/sobína/ por /sobrínita/, simplificación del grupo consonántico /br/.

/tankilíta/ por /trankilíta/, simplificación del grupo consonántico /tr/.

/kóto/ por /akuéstó/, reducción de tres sílabas a dos, simplificación del grupo consonántico /st/.

Simplificación del grupo vocálico /ue/ en /o/ por asimilación.

6) No sé cuándo viene. Papi sí sabe.

‘No sé cuándo viene. Papi sí sabe’.

7) Ah!. Esto lo hacía *Patricia*. Me ayudó [producción ininteligible], *tajo catilla*, *tabajamo* con eso que *hicimo*.

‘Ah! Esto lo hacía Patricia. Me ayudó; trajo (la) cartilla (y) trabajamos con eso que hicimos’.

/patícia/ ídem 1).

/táxo/ por /tráxo/, simplificación del grupo consonántico /tr/.

/tabaxámo/ por /trabaxámos/, simplificación del grupo consonántico /tr/.

/katíza/ por /kartíza/, simplificación del grupo consonántico /rt/.

/isímo/ por /isímos/, omisión de /s/.

8) Le *pusimo* el globo, que pinchó acá [producción ininteligible] y *tabajamo* con eso.

‘Le pusimos el globo, que acá (se) pinchó, y trabajamos con eso’.

/pusímo/ por /pusímos/,  
/trabaxámo/ por /trabaxámos/, omisión de /s/.

9) *Ta* caminando con el perro.

‘Está caminando con el perro’.

/tá/ por /está/, ídem 2).

10) Anda bici.

‘Anda (en) bici’.

11) *Ta* sacando todo, todos, *poque* tiene canasta para tira la manzana ahí.

‘Está sacando todo, todos, porque tiene (una) canasta para tirar la manzana ahí’.

/tá/ por /está/, ídem 2).

/póke/ por /pórke/, ídem 1).

/tirá/ por /tirár/, omisión de /r/.

12) Chicos se juntaron, me cantaron *felí cumpleaños*.

‘(Los) chicos se juntaron, me cantaron (el) feliz cumpleaños’.

/felí/ por /felis/

/kumpleáño/ por /kumpleáños/, omisión de /s/.<sup>5</sup>

13) Fui a *ecuela*, me cantaron *felí cumpleaños* a mí.

‘Fui a (la) escuela, me cantaron (el) feliz cumpleaños a mí’.

/ekuéla/ por /eskuéla/, simplificación del grupo consonántico /sk/.

/felí kumpleáño/ por /felis kumpleáños/, ídem 12).

14) *Comimo tota* y papá y mamá *tomó* mate.

---

<sup>5</sup> Variedad lingüística. Con respecto a este fenómeno, omisión del fonema /s/ en posición final, parecería razonable atribuirlo al tipo de variedad lingüística local.

## fundamentos en humanidades

‘*Comimos torta y papá y mamá tomaron mate*’.

/komímo/ por /komímos/, omisión de /s/.

/tóta/ por /tórta/, simplificación del grupo consonántico /rt/.

/tomó/ por /tomáron/, singular por plural, falta de concordancia de número.

15) La nena *ta* dibujando, *escribiendo*.

‘*La nena está dibujando, escribiendo*’.

/tá/ por /está/, ídem 2).

/ekribiéndo/ por /eskribiéndo/, simplificación del grupo consonántico /kr/.

16) Carolina sabe *camina*, sabe *habla poque* tiene boca.

‘*Carolina sabe caminar, sabe hablar porque tiene boca*’.

/kaminá/ por /kaminár/

/ablá/ por /ablár/, omisión de /r/.

/póke/ por /pórke/, ídem 1).

17) Me *guta* hace tarea.

‘*Me gusta hacer (la) tarea*’.

/gúta/ por /gústa/, simplificación del grupo consonántico /st/.

/asé/ por /asér/, omisión de /r/.

18) Trabajo con *catilla*.

‘*Trabajo con (la) cartilla*’.

/katíza/ por /kartíza/, ídem 7).

19) Carolina me llama, ¡tía!. Me llama.

‘*Carolina me llama, ¡tía!. Me llama*’.

20) Sabe *llama* ¡papá! ¡papito! ¡papito!. Lo llama.



*'Sabe llamar ¡papá! ¡papito! ¡papito!. Lo llama'.*

/zamá/ por /zamár/, omisión de /r/.

21) ¿Cómo se llaman?

*'¿Cómo se llaman?'.*

22) La bebé toma teta, mi hermana da.

*'La bebé toma teta; mi hermana (se la) da'.*

23) Lavo pato, cocina, limpio todo yo.

*'Lavo (los) platos, (la) cocina, limpio todo yo'.*

/páto/ por /plátos/, simplificación del grupo consonántico /pl/.

/lípio/ por /límpio/, simplificación del grupo consonántico /mp/.

24) Ato papá e rojo

*'(El) auto (de) papá es rojo'.*

/áto/ por /áuto/, simplificación del grupo vocálico /au/.

/él/ por /és/, omisión de /s/.

En relación con los aspectos gramaticales de los enunciados ofrecidos anteriormente se puede observar que:

En cuanto a lo Fonológico: omisiones: Del fonema /r/ en los enunciados (11), (16), (17) y (20). Del fonema /s/ en posición final en los enunciados (2), (3), (7), (8), (12), (13), (14), (23) y (24).

Simplificaciones: Consonánticas en los enunciados (1), (2), (5), (7), (10), (13), (17), (18), (22), (23) y (24). Y vocálicas en (5) y (24).

En cuanto a lo Sintáctico: Se observan omisiones de artículos, preposiciones, conjunciones y pronombres posesivos, en los enunciados (3), (5), (7), (10), (13), (17), (18), (22), (23) y (24). Y sólo en uno de los enunciados (14), se encuentra una sustitución de singular por plural.

En cuanto al Léxico: La única modificación léxica es la sustitución de la palabra *'distintivo'* por *'colegio'*; véase el enunciado 1).

Con relación a los aspectos Pragmáticos: Carla no presentó ninguna dificultad, ya que durante las conversaciones, no perdió en ningún momento el control. Todos sus enunciados resultaban comprensibles, y a su vez, ella comprendió todos los enunciados a los que estuvo expuesta.

El hecho de que hayan ocurrido algunos fragmentos no interpretados, no necesariamente indica un grado especial de inaceptabilidad, ya que en el uso común de la lengua no es infrecuente encontrar fenómenos semejantes.

En este caso particular, se puede observar que alteraciones sintácticas, no involucran alteraciones semánticas, ni tampoco pragmáticas. Es evidente también que presenta una buena comprensión del lenguaje, aunque existan ciertas dificultades en la producción lingüística. La única agramaticalidad semántica producida por una elección léxica idiosincrática, no afecta en absoluto la sintaxis ni la pragmática del enunciado.

Tampoco lo hacen los fenómenos fonológicos que produce en sus oraciones tales como simplificaciones consonánticas o vocálicas y omisiones. A pesar de los fenómenos lingüísticos descritos anteriormente, es evidente que su sistema fonológico está totalmente adquirido, ya que produce los dos tipos de vibrantes en español, la simple en /para/, y la múltiple en /pérro/.

Es interesante señalar que en ocasiones Carla produce fenómenos de uso infantil, en contraposición a enunciados típicamente adultos. Sorprende encontrar formas fonológicas tan marcadamente infantiles como /áto/ por auto y /cóto/ por acuesto (palabra reducida a dos sílabas) frente a construcciones sintácticamente tan sofisticadas como la subordinada temporal (6) 'No sé cuándo viene', o las causales en (11) '...porque tiene una canasta', y en (16) '...porque tiene boca', que como es bien sabido son tipos de oraciones de adquisición extremadamente tardía. Este fenómeno, ¿requeriría una explicación exclusivamente lingüística, o se debería apelar a otras áreas como la afectiva?.

Retomando a lo lingüístico, de este análisis se puede inferir que las particularidades de las producciones registradas se encuentran fundamentalmente en el nivel fonológico y en el sintáctico. Estas particularidades como ya se dijo, no afectan en general la interpretación de los enunciados producidos.

Así como en Antony, Curtiss llega a la conclusión de que las habilidades gramaticales son superiores a otras áreas lingüísticas como la pragmática, y que el desarrollo de lo sintáctico y de lo fonológico es mejor que el semántico, en el caso de Carla, se llega a la conclusión de que el

desarrollo de lo semántico y lo pragmático es superior a lo sintáctico y a lo fonológico. Es decir que nuestro caso resultaría perfectamente simétrico al de Curtiss citado precedentemente.

Esta simetría constituye sin duda evidencia positiva del mismo orden que la presentación de Curtiss (op. cit.). Las discrepancias entre diferentes niveles lingüísticos en ambos casos, ponen en evidencia la relativa independencia de los distintos sistemas lingüísticos, sostenidos por marcos teóricos que conciben la mente humana como un conjunto de facultades. En relación, a la pertinencia de estas conclusiones para un enfoque menos tradicional del Síndrome de Down, cabe señalar que si dentro de un área tan restringida como la del uso lingüístico se perciben discrepancias significativas, al salir de esta área, se esperarían discrepancias mayores.

Se trataría entonces, en cada caso, de investigar la especificidad de la deficiencia.

De hecho, se ha comprobado que se puede desarrollar un sistema de conocimiento en ausencia de otros: concretamente se desarrolló un sistema lingüístico inexistente en base al sistema conceptual.

La concepción modular de la mente brinda nuevas posibilidades terapéuticas y educativas, ya que la independencia de los distintos sistemas permite aprovechar los no afectados o los menos alterados, para equilibrar el desarrollo lingüístico de los niños con Síndrome de Down, dando prioridad a sus posibilidades y no a sus limitaciones ♦

## Referencias Bibliográficas

Chomsky, N. (1983). *Reglas y Representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.

Curtiss, S. (1991). La adquisición anormal del lenguaje y la modularidad. En F. Newmeyer (Comp.), *Panorama de La Lingüística Moderna. II. Teoría Lingüística: Extensiones e Implicaciones*. Visor.

Curtiss y Yamada (1981). Selectively intact gramatical development in the retarded child. *UCLA Working papers in Cognitive Linguistics* 3, 161-75.

Curtiss (1982) Developmental dissociations of language and cognition. En L. Obler y L. Menn (Eds.) *Exceptional language and linguistic theory*. New York: Academic Press.

Miazzo, J. (1992) Aproximación generativista a la sordera. *Revista IDEA*, N° 11, 9-15.

Suardiaz, D. y Colavita, F. (1996). Formas poéticas como formas lingüísticas creativas. *Review Interamericana*. Vol. XXVI, N° 1-4.

Yamada (1983). *The independence of language: A case study*. UCLA.