

CUANTIFICADORES, ANÁFOROS PRONOMINALES Y REFLEXIVOS EN NIÑOS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DE LENGUAJE

Katherine Marisel Mora Pino¹

Fecha de recepción: 10 de marzo 2016

Fecha de aceptación: 16 de mayo 2016

Citar como: Mora Pino, K. (2016). Cuantificadores, anáforos pronominales y reflexivos en niños con Trastorno Específico de Lenguaje. *Revista Areté*, 16 (1), pp. 16-23

Resumen

En el presente estudio se buscó conocer la comprensión que presentan los niños con TEL respecto al desarrollo de los Principios A y B de la Teoría del Ligamiento. Se utilizó un diseño transversal, con una muestra de 50 niños preescolares chilenos de 6 años, dividida en un grupo de niños con TEL (n=25) y un grupo de niños con desarrollo típico del lenguaje (n=25). Se aplicó el Test de Referencia Pronominal y se compararon las medias con prueba t-Student, en SPSS. Se encontró que no existen diferencias significativas en el desarrollo del Principio A entre los dos grupos ($p=0,348$ para equivalencia y $p=0,188$ en no equivalencia). Sin embargo, sí se encontraron diferencias significativas en la evaluación del Principio B ($p=0,011$ en la condición de equivalencia y $p=0,028$ en no equivalencia), lo mismo sucedió con los cuantificadores ($p<0,001$). Tanto en el desarrollo del Principio B y en Cuantificadores, los niños con TEL presentan una comprensión significativamente inferior, lo que indicaría que recurren al conocimiento semántico y no sintáctico para responder a tales estímulos. La neutralidad de género del reflexivo influiría en la comprensión de los mismos, situación que no se da en otros idiomas tales como el inglés.

Palabras clave: Desarrollo del lenguaje, Trastornos del desarrollo del lenguaje, Fonoaudiología, Lingüística, Lenguaje.

¹ Fonoaudióloga, Licenciada en Fonoaudiología Universidad de Talca, Magíster en Trastornos del Lenguaje y del Habla Universidad de Talca, Académica del Departamento de Ciencias de la Rehabilitación en Salud Universidad del Biobío, Chillán, Chile. Contacto katherinemora@gmail.com

QUANTIFIERS, ANAPHORS AND PRONOUNS IN CHILDREN WITH SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENT

Abstract

Purpose: In the present study, it sought to determine the performance presented by children with SLI regarding the development of the Principles A and B of the Binding Theory. **Methodology:** Cross-sectional design with a sample of 50 pre-school Chilean children from 6 years old, which was divided into a group of children with SLI (n = 25) and a group of children with typically developing language (n = 25). Reference Pronominal Test was applied and the measurements were compared with T-Student test in SPSS. **Results:** Non-existent significant differences in the development of the principle A between the two groups (p = 0.348 and p = 0.188 for equivalence in non-equivalence). Significant differences were found in the assessment of Principle B (p = 0.011 in the condition of equivalence and p = 0.028 for non-equivalence), the same as the quantifiers (p < 0.001). **Conclusions:** Both the development of Principle B and quantifiers, children with SLI have a significantly lower performance, suggesting that they turn to semantic knowledge and not syntactic and to respond to such stimuli. Reflective Gender neutrality would influence the understanding of them, which is not found in other languages such as English.

Key words: Language Development, Language Development Disorder, Speech Language and Hearing Sciences, Linguistics, Language.

INTRODUCCIÓN

El Trastorno Específico de Lenguaje (TEL) se caracteriza por afectar el desarrollo del lenguaje de manera heterogénea, es decir, si bien es el lenguaje el que se ve alterado, los niveles que lo componen no se afectarían en la misma intensidad (Aguado, 2004; Leonard, 2014; Mendoza, 2001) encontrándose así “perfiles” característicos, como el TEL de predominio gramatical (Fonteneau y Van der Lely, 2004; Joanisse y Seidenberg, 1998; Van der Lely, 2005; Van der Lely y Stollwerck, 1996; 1997), encontrándose alteraciones en la adquisición de la sintaxis y morfología, principalmente en la adquisición de los principios de la teoría del ligamiento (Chomsky, 1984; 2002).

De acuerdo con el *modelo de principios y parámetros* (Chomsky, 1984), la teoría de ligamiento es el módulo de la gramática que estudia las relaciones de tipo referencial en las que intervienen factores de carácter sintáctico, además de los

factores semánticos. Los principios de la teoría de ligamiento regulan las condiciones bajo las cuales se dan las relaciones anafóricas entre los elementos nominales de la oración en posiciones argumentales (Chomsky, 1984). Esta considera la interpretación de tres tipos de frases nominales: 1) anáforos (reflexivos), 2) pronominales (no reflexivos) y 3) expresiones referenciales. Se estima que alrededor de los 3 – 4 años de edad los niños dominan los principios básicos de la teoría del ligamiento (Van der Lely y Stollwerck, 1997). Sin embargo, la interpretación de pronombres no reflexivos acabaría alrededor de los 6 años de edad (Blom, Schaeffer y Tsimpli, 2015; Franck y Lassotta, 2012; Guasti, 2002).

La literatura ha descrito que existirían desfases en las edades de adquisición de los principios A y B de la teoría del Ligamiento entre los niños con TEL y los niños con desarrollo típico del lenguaje

(Fonteneau y Van der Lely, 2004; Grodzinsky y Kave, 1993; McKee, 1992; Van der Lely, 2005; Van der Lely y Stollwerk, 1997).

La mayoría de esos estudios han sido realizados en el idioma inglés, entendiendo que existen diferencias de forma con el idioma español, tanto en morfología como en sintaxis, se hace relevante indagar acerca del desarrollo de los principios A y B en niños hispanohablantes considerando que el *reflexivo* es neutro en cuanto a género en español (“se”), lo que no sucede en inglés en donde los prefijos *her* y *him* indican a qué antecedente se atribuye el reflexivo, lo que podría influir en la adquisición del Principio A.

Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue conocer el desempeño que presentan los niños con TEL respecto al desarrollo de los Principios A y B de la teoría del ligamiento, tanto en pronombres como en cuantificadores, considerando además las diferencias idiomáticas existentes en el inglés y en el español, teniendo como hipótesis que los niños con TEL tendrían un rendimiento descendido tanto en los anáforos como en los pronominales con respecto a niños sin alteraciones del lenguaje.

MATERIALES Y MÉTODO

Diseño

La investigación fue de diseño no experimental de tipo transversal.

Participantes

Se estudió una muestra total de 50 niños preescolares de 6 años a 6 años 6 meses de edad que cursaban el nivel kinder de la ciudad de Chillán (Chile). Los sujetos fueron elegidos de forma no probabilística, debido a que la selección se realizó de acuerdo al cumplimiento del diagnóstico clínico de TEL (grupo de estudio) y de los criterios de elegibilidad del grupo control (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). T

Todos los niños evaluados en este estudio fueron autorizados por los padres a través de un consentimiento informado, y fueron sometidos a un *screening* auditivo con otoscopia utilizando un otoscopio WelchAllyn modelo Pocket Junior y emisiones otoacústicas (EOA) de tipo transitorias con el equipo Interacustics Maico Eroscan Otoread para descartar alteración auditiva, y al test TONI-2 de inteligencia no verbal (Brown, Sherbenou y Jonshen, 2000), para descartar niños con déficit cognitivo.

El estudio incluyó dos grupos de 25 integrantes cada uno: el grupo en estudio (GE), correspondiente a los niños que presentan TEL, y un grupo control (GC), correspondiente a niños que no presentaban alteraciones con respecto al desarrollo lingüístico, medido con la prueba TELD-3 (Hresko, Reid y Hammill, 1999) (Tabla 1).

Tabla 1.

Medidas de resumen de las principales características de los niños estudiados

Características	Trastorno Específico Lenguaje		p-valor
	Sí (n=25)	No (n=25)	
Sexo (H:M) †	13:12	13:12	0.500 *
Edad (meses) ‡	75.12 ± 1.74	74.88 ± 1.92	0.646 **
TELD-3 receptivo (puntos) ‡	23.72 ± 1.13	32.48 ± 1.69	<0.001 **
TELD-3 expresivo (puntos) ‡	24.48 ± 1.35	33.76 ± 1.42	<0.001 **
TONI-2 (puntos) ‡	12.00 ± 2.10	12.20 ± 1.85	0.722 **

*Prueba de χ^2 ; ** Prueba de t-student para muestras independientes, previa comprobación de normalidad con Kolmogorov-Smirnov (adecuación de Lilliefors)

† Recuento; ‡ Media ± desviación típica

Instrumentos

A cada niño, de forma individual, se le aplicó el Advance Syntactic Test of Pronominal Reference A-STOP (Test de referencia pronominal sintáctica) (Van der Lely, 1997). Esta prueba evalúa el conocimiento sintáctico de los reflexivos (se en español; *himself* – *herself* en inglés) y pronombres (*la* – *lo* en español; *her* – *him* en inglés) en donde los niños, tanto del grupo experimental

y grupo control, debían contestar “Sí” o “No” a las afirmaciones dadas por el evaluador ante un estímulo visual (lámina). La prueba utiliza los verbos: tocar, lavar, rasgar, señalar/indicar, pellizcar, hacer cosquillas. Las instrucciones tienen la siguiente estructura: “Esta es Minnie Mouse, esta es la pata Daisy” y luego se dice la oración de ejemplo: “¿Minnie Mouse está mojando a la Pata Daisy?”, el niño debe responder Sí o No.

El instrumento está formado por cuatro tipos básicos de oraciones-estímulos: nombre-reflexivo (ejemplo: La Hada Madrina dice que la bruja se está señalando); nombre-pronombre (Peter Pan dice que el capitán Garfio lo está tocando); cuantificador – reflexivo (ejemplo: Winnie Pooh dice que cada conejo se está rascando) y cuantificador – pronombre (ejemplo: El Capitán Garfio dice que cada niño lo está tocando).

Para asegurar que las respuestas de los niños no estén basadas en el azar, el instrumento contiene dos tipos básicos de oraciones control son: género-reflexivo (ejemplo: Wendy dice que Peter Pan se está tocando); género-pronombre (Kanga dice que Cristófer Robin la está rascando). En consecuencia, este instrumento opera de acuerdo a dos condiciones: equivalencia (cuando la oración del evaluador se corresponde con lo representado en lámina) y no equivalencia (cuando no hay correspondencia entre la oración del evaluador y lo representado en lámina).

Las respuestas se escribieron en el protocolo de registro del test que consta de 2 preguntas de ensayo, con el objetivo de evaluar si el niño entiende las instrucciones de la prueba, dinámica de las respuestas y los personajes de las oraciones, y 96 preguntas de la prueba.

Procedimiento

La evaluación para la selección de los participantes se realizó en 3 etapas: a) *screening* auditivo, b) aplicación de la prueba TONI-2 (evalúa inteligencia no verbal) y c) aplicación de la prueba TEDL-3 (evalúa lenguaje). Todas las evaluaciones se

realizaron de forma individual, en salas facilitadas por los respectivos establecimientos, fuera del horario de clases, con la menor intrusión de ruido posible y las realizó un profesional fonoaudiólogo previamente entrenado.

Una vez seleccionados a los niños elegibles para el estudio, se les aplicó la prueba de Referencia Pronominal Sintáctica, esta evaluación fue realizada de forma individual por un fonoaudiólogo previamente entrenado, en dos sesiones por niño debido a la longitud de la misma.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó con el software SPSS 14.0. Se utilizó la prueba de rachas para contrastar la aleatoriedad de la muestra. Posteriormente se realizó un análisis de verificación de la normalidad con la prueba de Kolmogorov Smirnov (adecuación de Lilliefors).

Con el objetivo de comparar las medias de las puntuaciones obtenidas del Test de Referencia pronominal (Van der Lely, 1997) por grupo TEL y control, se aplicó la prueba de t-Student para muestras independientes, con un nivel de significación =0.05.

RESULTADOS

Se estudió una muestra de 50 niños con y sin TEL a quienes se les aplicó el Test de referencia Pronominal (Van der Lely, 1997), obteniendo que al comparar el desempeño de los niños con y sin TEL en los estímulos experimentales del Test de Referencia Pronominal, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en: a) oraciones de tipo “nominal – pronombre”, tanto en condición de equivalencia ($p=0,011$) como de no equivalencia ($p=0,028$), b) oraciones de tipo “cuantificador – pronombre”, en equivalencia ($p=0,031$) y en no equivalencia ($p=0,001$) y c) oración de tipo “cuantificador – reflexivo” sólo en condición de equivalencia ($p=0,010$), todas con puntajes menores en el grupo con TEL (tabla 2).

Tabla 2.

Comparación de los estímulos experimentales del test de referencia pronominal por presencia y ausencia de TEL en los niños estudiados

Estímulos experimentales	Trastorno Específico Lenguaje		p-valor*
	Sí (n=25)	No (n=25)	
Equivalencia nominal-reflexivo	3.24 ± 0.72	3.44 ± 0.77	0,348
Equivalencia nominal-pronombre	3.12 ± 1.09	3.84 ± 0.80	0,011
No equivalencia nominal-reflexivo	3.60 ± 0.70	3.84 ± 0.55	0,188
No equivalencia nominal-pronombre	3.36 ± 0.99	4.00 ± 1.00	0,028
Equivalencia cuantificador-reflexivo	3.16 ± 0.74	3.72 ± 0.73	0,010
Equivalencia cuantificador-pronombre	3.44 ± 0.82	3.92 ± 0.70	0,031
No equivalencia cuantificador-reflexivo	3.24 ± 1.05	3.72 ± 1.27	0,153
No equivalencia cuantificador-pronombre	3.08 ± 1.25	4.08 ± 0.57	0,001

Media ± desviación típica, con datos que se distribuyeron normal, según prueba de Kolmogorov-Smirnov (adecuación de Lilliefors).

*Prueba t-Student para muestras independientes

En cuanto a los estímulos control sin equivalencia sintáctica, se encontraron medias estadísticamente diferentes en los dos grupos de comparación para las oraciones de tipo: a) "sintáctica nombre – reflexivo" ($p < 0,001$) y b) "sintáctica cuantificador – pronombre" ($p = 0,002$). Respecto de los estímulos control de tipo semántico, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en las oraciones de tipo "género del antecedente y del anáforo reflexivo", tanto en condición de equivalencia como de no equivalencia (ambos con $p < 0,001$). Todas estas diferencias son debido a que en el grupo con TEL se presentaron medias menores en comparación al grupo sin TEL (tabla 3).

Tabla 3.

Comparación de los estímulos control del test de referencia pronominal por presencia y ausencia de TEL en los niños estudiados

Estímulos control	Trastorno Específico Lenguaje		p-valor*
	Sí (n=25)	No (n=25)	
Sin equivalencia sintáctica nombre-reflexivo	2.84 ± 1.06	3.84 ± 0.47	<0,001
Sin equivalencia sintáctica nombre-pronombre	3.60 ± 0.50	3.72 ± 0.61	0,452
Sin equivalencia sintáctica cuantificador-reflexivo	2.44 ± 0.91	2.88 ± 1.01	0,114
Sin equivalencia sintáctica cuantificador-pronombre	3.00 ± 0.70	3.56 ± 0.50	0,002
Equivalencia entre el género del antecedente y del anáforo reflexivo	3.28 ± 0.67	3.92 ± 0.40	<0,001
Equivalencia entre el género del antecedente y del anáforo pronombre	3.00 ± 0.91	3.36 ± 1.15	0,226
No equivalencia entre el género del antecedente y del anáforo reflexivo	2.84 ± 0.80	3.68 ± 0.55	<0,001
No equivalencia entre el género del antecedente y del anáforo pronombre	3.04 ± 0.79	3.52 ± 0.96	0,060

Media ± desviación típica, con datos que se distribuyeron normal, según prueba de Kolmogorov-Smirnov (adecuación de Lilliefors).

*Prueba t-Student para muestras independientes

DISCUSIÓN

En esta investigación se buscó conocer el desempeño en la comprensión de anáforos reflexivos (Principio A), pronombres (Principio B) y cuantificadores según la teoría del Ligamiento (Chomsky, 1984; 2002) en la condición de Trastorno Específico de Lenguaje en niños de 6 años de edad.

Los resultados obtenidos muestran que no existen diferencias significativas en el desempeño de los niños con desarrollo típico del lenguaje y niños con TEL cuando existe un antecedente nominal y un reflexivo (Principio A), tanto en la condición de

equivalencia como en la de no equivalencia. Esto demuestra que todos los niños que participaron en este estudio tienen adquiridas las reglas que rigen el Principio A. De acuerdo con lo expuesto por Chien y Wexler (1990) y Guasti (2002), es alrededor de los 5 años de edad en que se deberían interpretar correctamente los reflexivos y en esta investigación se evidencia que niños de 6 años son capaces de reconocer el dominio local y determinar el antecedente dentro de éste, reafirmando que esta habilidad ya se ha adquirido con anterioridad. Sin embargo, al no encontrarse diferencias entre el grupo experimental y el grupo control con respecto al desarrollo del Principio A, no se cumple la hipótesis que hace referencia a que existiría un desempeño descendido en los niños con TEL en dicho principio, a diferencia de lo expuesto por Van der Lely y Stollwerck (1997) en niños de habla inglesa. De acuerdo a estos antecedentes, se sugiere investigar este principio en niños más pequeños.

En cuanto a los reflexivos y la presencia de cuantificadores, los resultados obtenidos muestran diferencias en condiciones de equivalencia, pero no en condiciones de no-equivalencia. Esta discrepancia en los resultados muestra que los niños con TEL no estarían recurriendo al conocimiento sintáctico para interpretar correctamente el anáforo, más bien lo interpretarían en base al conocimiento semántico (Van der Lely y Stollwerck, 1997).

En el estudio de Chien y Wexler (1990) se encontró que los niños típicos entre 5 y 6 años interpretaron correctamente el antecedente no local del pronombre en un 50% de los casos, lo cual indica que el principio B está aún en desarrollo en esa edad. Los resultados obtenidos en el presente estudio indican que las diferencias encontradas al medir la interpretación de un antecedente nominal y un pronombre en condición de equivalencia y no-equivalencia demuestran que los niños con TEL no interpretan de manera correcta el Principio B, puesto que estarían relacionando el pronombre con un antecedente local, más que con un antecedente fuera de él (Sportiche, 2013). Hallazgos similares se encontraron en estudios de

niños con TEL en el idioma inglés (Van del Lely, 2004; Van der Lely y Stollwerck, 1997) y en la comprensión y producción de pronombres en el idioma griego (Stavrakaki y Van del Lely, 2010).

Al obtener diferencias significativas entre el grupo experimental y grupo control con respecto al desarrollo del Principio B, se cumple la hipótesis que existiría un desempeño descendido en los niños con TEL en dicho principio.

En cuanto a los pronombres y la presencia de cuantificadores, los resultados obtenidos muestran diferencias significativas en condiciones de equivalencia y no-equivalencia, comprobando así la hipótesis de este estudio respecto a que existirían diferencias significativas en el rendimiento de cuantificadores en niños con TEL en contraste con los niños típicos. Chien y Wexler (1990) sugieren que los niños que responden erróneamente en este tipo de tareas se debe a que estarían valiéndose del conocimiento pragmático para poder interpretar ese tipo de estructuras.

Los resultados obtenidos en los estímulos de control no permiten proponer un patrón de respuestas consistentes entre los niños con TEL y el grupo de niños con desarrollo típico ya que ambos grupos presentan diferencias significativas cuando hay falta de correspondencia sintáctica y semántica con reflexivos, pero no con pronombres (sin cuantificador), pero se da el resultado inverso en presencia de un antecedente cuantificador.

Una de las interrogantes planteadas en este estudio alude a que el reflexivo neutro en español (se) influirá en la interpretación del mismo como sucede en el idioma inglés en donde se requiere interpretación del género del antecedente y el género del reflexivo (Bosch y Serra, 1997; Fonteneau y Van der Lely, 2004; Cole y Yanti, 2015; Restrepo y Kruth, 2000; Rooryck y Vanden, 2015; Van del Lely y Stollwerck, 1997). Se tendería a pensar que al no existir un marcador de género, la interpretación del reflexivo debiera ser más sencilla; no obstante, los niños con TEL rindieron de forma descendida con respecto al

grupo control, obteniendo significancia estadística ($p < 0,001$) para sugerir que la neutralidad del reflexivo sí influye en la interpretación de éste. Si se considera que en español el pronombre no es neutro y las diferencias en el rendimiento de tareas que evaluaron el género del antecedente con el género del pronombre (lo – la en español; him – her en inglés) no fueron significativas, se apoyaría la idea expresada anteriormente sobre la influencia de la neutralidad del reflexivo

En síntesis, los niños con TEL fallarían en tareas en donde se hace necesario aplicar el conocimiento sintáctico por sobre el léxico, el semántico o el pragmático (Fonteneau y Van der Lely, 2004; Van der Lely y Stollwerck, 1997), por lo que estarían asignando roles erróneamente. De esta forma se explicarían las discrepancias en los desempeños de los distintos tipos de tareas que impliquen el dominio de los Principios A y/o B de la teoría del ligamiento.

Al comprender el desarrollo de la morfosintaxis en niños típicos y evidenciar los tipos de errores y/o dificultades que presentan los niños con TEL se está contribuyendo a una mejor concepción del trastorno, permitiendo abordar tales dificultades de una manera específica. Con base en lo planteado, queda el desafío de evidenciar si efectivamente la neutralidad del reflexivo en español influiría en la interpretación correcta del Principio A en niños con TEL. Por otra parte, considerando la heterogeneidad del trastorno y que el grupo experimental de esta investigación estuvo conformado por niños con TEL mixto y expresivo, cabría la posibilidad que el tipo de TEL tuviera un efecto bajo en el rendimiento en tareas que requieran conocimiento sintáctico.

REFERENCIAS

1. Aguado, G. (2004). Trastorno específico de lenguaje: diversidad y formas clínicas. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 3, 48-74.
2. Blom, E., Schaeffer, J. y Tsimpli, I. (2015). Reference and referentiality in native and learner grammars. *Lingua*, 156, 1-8.
3. Bosch, L. y Serra, M. (1997). Grammatical morphology deficits of spanish children with specific language impairment. En A. Baker, M. Beers, M. Bol, J. de Jong y G. Leemans, *Child Language Disorders in a Cross-Linguistic Perspective* (pp. 33-45). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
4. Brown, L., Sherbenou, R. y Jonshen, S. (2000). *Test de Inteligencia no verbal TONI 2*. Madrid, España: TEA Ediciones, S.A.
5. Cole, P. y Yanti, G. (2015). Grammar of binding in the languages of the world: innate or learned? *Cognition*, 141, 138-160.
6. Chien, Y. y Wexler, K. (1990). Children's knowledge of locality conditions in binding as evidence for the modularity of syntax and pragmatics. *Language Acquisition*, 1, 225-295.
7. Chomsky, N. (1984). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
8. Chomsky, N. (2002). *Syntactic Structures*. Berlín: Mouton de Gruyter.
9. Franck, J. y Lassotta, R. (2012). Revisiting evidence for lexicalized word order in young children. *Lingua*, 122, 92-106.
10. Fonteneau, E., y Van der Lely, H. (2004). Non-local dependencies in sentence processing in adults: An ERP investigation. Conference. Architectures and Mechanisms for Language Processing (AMLAP). presented at the Aix en Provence, France, Aix en Provence, France.
11. Grodzinsky, Y. y Kave, G. (1993). Do children really know condition A? *Language Acquisition*, 3, 41-54.
12. Guasti, M.T. (2002). *Language acquisition: the growth of Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta edición). México: McGraw Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

14. Hresko, W.P., Reid, D.K. y Hammill, D.D. (1999). *Examiner's manual: Test of Early Language Development*. (3rd edition). Austin, TX: Pro-ed.
15. Joanisse, M. y Seidenberg, M. (1998). Specific language impairment: a déficit in grammar or processing? *Trends in Cognitive Sciences*, 2, 240-247.
16. Leonard, L. (2014). *Children with Specific Language Impairment* (2nd edition) Massachusetts: United States of America: MIT Press.
17. McKee, C. (1992). A comparison of pronouns and anaphors in Italian and English acquisition. *Language Acquisition*, 2, 21-54.
18. Mendoza, E. (2001). *Trastorno específico de lenguaje*. Madrid, España. Ediciones Pirámide.
19. Restrepo, M. A. y Kruth, K. (2000). Grammatical characteristics of a Spanish-English bilingual child with specific language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 21, 66-76.
20. Rooryck, J. y Vanden, G. (2015) Morphological transparency and the Delay of Principle B Effect. *Lingua*, 155, 121-139.
21. Sportiche, D. (2013). Binding Theory: Structure sensitivity of referential dependencies. *Lingua*, 130, 187-208.
22. Stavrakaki, S. y Van der Lely, H. (2010). Production and comprehension of pronouns by Greek children with specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 189-216.
23. Van der Lely, H. (1997). *Advanced-Syntactic test of Pronominal reference (A-STOP)*. Disponible por el autor: Departamento de Trastornos de la Comunicación y Neurociencia cognitiva, Universidad de Londres, Londres, Reino Unido.
24. Van der Lely, H. (2004). Evidence for and implications of a domain-specific grammatical deficit. In L. Jenkins (Ed.), J. Rooryck y P. Pica (Ed.), *The genetics of language* (Vol. 1-Chapter 6, pp. 117-144). Elsevier, Oxford.
25. Van der Lely, H. (2005). Domain-specific cognitive systems: insight from grammatical-SLI. *TRENDS in Cognitive science*, 9, 53-59.
26. Van der Lely, H. y Stollwerck, L. (1996). Grammatical Specific Language Impairment in Children: An Autosomal Dominant Inheritance? *Brain and Language*, 52, 484-504.
27. Van der Lely, H. y Stollwerk, L. (1997). Binding theory and grammatical specific language impairment in children. *Cognition*, 62, 254-290.