

Un estudio sobre el uso del determinante artículo en jóvenes con Síndrome de Down

Evelyns Pineda y Raquel Bruzual

*Maestría en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje.
División de Estudios para Graduados. Facultad de Humanidades
y Educación. Universidad del Zulia
Maracaibo, Venezuela
E-mail: rbruzual@cantv.net*

Resumen

El siguiente trabajo tiene como objetivo central estudiar el uso que hacen los jóvenes con Síndrome de Down del artículo como categoría sintáctica. La investigación es de tipo descriptiva; se enmarca dentro de la concepción psicolingüística de Piaget, algunos aspectos de la concepción chomskiana del lenguaje, tocando teorías de interés al tema, de otros autores. Se inicia el estudio con explicaciones sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje, marco en el cual se utiliza diversas teorías, con el fin de cubrir en forma amplia las generalidades sobre este tema, involucra referencias comparativas sobre la evolución del lenguaje en jóvenes normales y en jóvenes especiales en sus diferentes etapas, visualiza los diversos aspectos que influyen en la producción del lenguaje, e incluye explicación gramatical sobre el determinante antes mencionado. Se aplicó un instrumento para recolectar la muestra, en algunos talleres laborales que atienden a jóvenes con Síndrome de Down, obteniendo como resultados la comprobación del uso del determinante artículo en estos jóvenes. Esta categoría sintáctica es utilizada en la expresión verbal, presentando ciertas variaciones morfológicas por causas fonológicas y fonéticas, variaciones de las reglas de colocación y variaciones de concordancia respecto a género y número.

Palabras clave: Síndrome de Down, determinante artículo, psicolingüística.

The Use of the Determinant Article in Down Syndrome Youth

Abstract

This study has the objective of studying the use of articles as a syntactic category on the part of youth with Down Syndrome. It is a descriptive study within the psycholinguistic conceptual framework of Piaget, along with certain conceptual aspects from Chomsky and references to other theories of interest to this subject from other authors. The study begins with explanations as to the acquisition and development of language, a framework which utilizes diverse theories in order to provide ample coverage of the theme and to include comparative references as to the evolution of language in normal children, and in special children in their different developmental stages. It visualizes the diverse aspects that influence the production of language and includes a grammatical explanation of the previous points mentioned. An instrument to collect data was applied to a sample of youth from youth workshops that work with Down Syndrome youth, and results were obtained on the use of determinant articles by these youth. This syntactic category is used in verbal expressions, presenting certain morphological variations due to phonological and phonetic causes, variations in usage rules, and variations in gender and number.

Key words: Down Syndrome, determinants articles, psycholinguistics.

INTRODUCCIÓN

El niño y su lenguaje cobran importancia y relevancia a la hora de sustentar teorías relacionadas con la facultad del lenguaje. Lingüistas, psicólogos, antropólogos, docentes y filósofos vuelven su mirada hacia el lenguaje infantil, sus peculiaridades y desarrollo.

El lenguaje conlleva a un conjunto de complicados mecanismos y correlaciones con el medio ambiente. Es el instrumento de referencia a la realidad exterior e interior. El niño debe enfrentarse a dos tareas de forma casi simultánea: el aprendizaje del mundo no lingüístico y el aprendizaje del código.

Se han establecido diversas corrientes para el estudio de la lingüística como es el caso de la psicolingüística, disciplina que tiene como propósito el estudio de los procesos mentales implícitos en la comprensión y emisión de mensajes articulados y está estrechamente vinculada a otras corrientes. Ella ha puesto especial énfasis en los aspectos propiamente lingüísticos de la comunicación.

En el desarrollo mental, el lenguaje emerge progresivamente de una comunicación más general que engloba, entre el nacimiento y cerca de los dos años en el niño normal pasando así de una comunicación poco diferenciada a una comunicación esencialmente verbal. En el niño Down, esta evolución tarda más tiempo y, en particular, es a través de la comunicación, de su estímulo y canalización progresiva hacia una esfera verbal como se prepara el surgimiento y la estructuración del lenguaje propiamente dicho.

Esta investigación tiene como objetivo central estudiar el uso del determinante artículo en jóvenes con Síndrome de Down; cómo los usan, qué utilidad les dan.

En la población con Síndrome de Down, la evolución del lenguaje sufre alteraciones y retrasos, se puede señalar que los esquemas de desarrollo de lenguaje se ven afectadas por variantes diversas, como factores genéticos, déficit motores, niveles de inteligencia, factores sociales, entre otros. A través de la terapia de lenguaje aplicada a dicha población por profesionales en el área, se evidencia que la mayoría de los niños y jóvenes con Síndrome de Down, presentan más dificultad en la habilidad de expresar el lenguaje hablado que en la recepción y entendimiento del mismo. Ciertamente, en las áreas lingüísticas, como el reconocer vocabulario, es más sencillo para ellos, que otras áreas como lo es, la secuencia de sonidos y palabras, es decir, la construcción de la oración (Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, 1989).

Los resultados de este estudio brindan un aporte de gran valor, al aplicar la estructura lingüística en forma oral, en programas de evaluación y estrategias de enseñanzas que impliquen la identificación de género y número, la relación espacial o la identificación de sí mismo en cuanto al agente externo que le pertenece. Así mismo, constituye un precedente relevante para la ciencia lingüística el estudiar la categoría sintáctica -determinante artículo- en jóvenes con Síndrome de Down.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El lenguaje es un instrumento de referencias de la realidad exterior e interior. Esta realidad debe ser comprendida antes de poder ser verbalizada utilizando los medios y las reglas del código lingüístico de la comunidad. Es fácil creer que para el niño que aprende el lenguaje, la única tarea consiste en el aprendizaje del código lingüístico. En realidad, el pequeño enfrenta una doble tarea: 1. El aprendizaje del mundo no lingüístico. 2. El aprendizaje del código. En el caso del niño Down, el primer aprendizaje es más lento y difícil que en los chicos en desarrollo normal y el segundo se hace en las mismas condiciones.

Es el lenguaje el problema que más preocupa en los niños y jóvenes con Síndrome de Down, ya que en éste interviene la comunicación interpersonal, el léxico, los elementos morfológicos con función gramatical y las reglas sintácticas. La población especial con Síndrome de Down tienen facilidad para la mímica, lo que permite expresar todo lo que quieran y desean, además de que presentan características físicas como obstrucción nasal, respiración oral, cavidad bucal ojival pequeña, entre otras, que le dificultan el desarrollo normal del lenguaje (García Escamilla, 1998).

La comprensión verbal en jóvenes con Síndrome de Down es mayor que su posibilidad de expresión verbal, debido a la lentitud de las respuestas y a las dificultades de evocación. En ocasiones existe una engañosa comprensión de situaciones o de demandas, ya que el seguimiento de una orden puede venir sin que haya habido una comprensión auténticamente verbal; se puede haber interpretado la orden correcta sin haber alcanzado el significado de las frases, por un gesto o por el reconocimiento de alguna palabra (Rondal, 1997).

Debido a que la evolución y desarrollo del lenguaje se alimenta del desarrollo de la inteligencia en este estudio se investigará, si los jóvenes con el Síndrome de Down utilizan cotidianamente en sus expresiones verbales la categoría sintáctica determinante: artículos, demostrativo y posesivos.

El niño con Síndrome de Down tiene un cromosoma adicional en cada una de las células de su cuerpo, es decir posee 47 cromosomas en lugar de los 46 que existen normalmente. Esto ocurre debido a un error en la distribución del material cromosómico; en el momento de dividirse una de las células recibe un cromosoma de más, lo cual puede suceder en

cualquier momento, ya sea durante la formación de las células germinales o bien, en las primeras divisiones del huevo fecundado.

El cromosoma adicional causante del Síndrome de Down, tiene la forma y el tamaño de los cromosomas del par 21; por eso se dice que el Síndrome de Down es un trisoma (tres cuerpos) en el cromosoma 21: “La información que porta este cromosoma adicional desempeña un papel determinante en las características del individuo y afecta de manera decisiva el curso de su vida, ya que origina un desequilibrio genético que altera el curso normal del desarrollo del niño” (Ortega, 1997: 27).

Los jóvenes con Síndrome de Down reciben la intervención de un equipo multidisciplinario: psicólogos, neurólogos, maestros especialistas, trabajadores sociales y terapeutas de lenguaje, siendo esta integridad de trabajo la que ayuda a surgir a dicha población. Por otra parte, la re-educación propuesta es a menudo insatisfactoria principalmente por falta de conocimientos lingüísticos y psicolingüísticos profundos en los profesionales que atienden al niño.

1.1. Adquisición y desarrollo del lenguaje

Para realizar el estudio del determinante artículo en jóvenes con Síndrome de Down es importante, en primer lugar, entender los constructos teóricos relativos al desarrollo del lenguaje. Éste aparenta ser sencillo en su adquisición, desarrollo y evolución, mas en realidad utiliza un conjunto complicado de mecanismos y una diversidad de correlaciones con el medio ambiente.

Es ventajoso esclarecer varios de los mecanismos del lenguaje con ayuda de la psicolingüística ya que, es una disciplina relacionada tanto con la lingüística como con la psicología cognoscitiva, teniendo como propósito general el estudio de los procesos mentales implícitos en la comprensión y emisión de mensajes articulados en situaciones específicas de comunicación. La psicología aborda el lenguaje como una forma más de comportamiento, se preocupa por los procesos psíquicos que tienen lugar cuando se utiliza el lenguaje. En cambio la psicolingüística enfatiza en los aspectos lingüísticos de la comunicación (Barrera y Fraca, 1997).

La lingüística aporta herramientas importantes para el estudio del lenguaje desde la perspectiva psicológica y la psicología perfecciona sofisticados métodos experimentales aplicados al estudio del comporta-

miento verbal. Estas dos líneas investigativas de los estudios del lenguaje en sus implicaciones psicológicas subsisten en nuestro medio con auge expansivo y serán utilizados con énfasis en esta investigación.

Dos autores que marcaron los estudios psicológicos y psicolingüísticos desde el año 1957 fueron Skinner y N. Chomsky; donde el primero con su obra “Conducta Verbal”, bajo la teoría del conductismo psicológico resaltó la importancia del mensaje lingüístico como producto final y el segundo fue impulso para los estudios psicolingüísticos posteriores con su libro “Estructuras Sintácticas” en el cual confronta las teorías conductivas de Skinner. Según Chomsky (1957) citado por Barrera y Fraca (1997: 17) “el lenguaje se caracteriza por un principio general de creatividad y en consecuencia debe ser analizado más como un proceso que como un producto final”.

Otro estudio relevante es el constructivismo piagetano (1976) según el cual el lenguaje fluye y evoluciona en el niño antes o simultáneamente a otros sistemas tempranos de simbolización (el juego simbólico, la imitación diferida, la imagería mental).

Una función simbólica más amplia que el lenguaje incluye signos verbales como cualquier otro símbolo. Permite así correlacionar lenguaje-pensamiento, según el autor, si el lenguaje es uno de los modos de manifestación del pensamiento, entonces el último determina el primero. Lo cual clarifica la tesis de que el pensamiento puede existir independientemente del lenguaje y éste es ejemplarizado en la forma en que los sordos desarrollan sus esquemas de pensamientos.

Otra vertiente que considera que lenguaje y pensamiento son independientes está representado por Chomsky (1975) y Vigotsky (1934). El primero aboga por la especificidad y el carácter innato que condiciona su desarrollo en el niño y el segundo establece una distinción entre lenguaje hablado y lenguaje comunicativo. La propuesta de estos autores ha ejercido una gran influencia en la psicolingüística de estos últimos 30 años (Barrera y Fraca, 1997).

Tanto N. Chomsky como J. Piaget en la polémica sobre la adquisición del lenguaje el año 1983 sintetizaron sus argumentos, haciendo énfasis sobre la naturaleza de ciertas facultades, puesto que siendo el lenguaje un sistema tan complejo, el cual utiliza una amplia red de variantes para su adquisición, el niño es capaz de apropiarse de éste de una manera natural y en un lapso relativamente breve.

Barrera y Fraca (1997:32) hacen referencia a algunos conceptos del proceso de adquisición del lenguaje dictados por N. Chomsky y sus seguidores como:

Competencia lingüística: conocimiento intuitivo de las reglas de una gramática. **Actuación:** uso, emisión y comprensión de mensajes específicos, a esto se debe agregar otros enfoques de competencias que funcionan durante la adquisición del lenguaje. **Competencia pragmática:** utilización apropiada de las variedades lingüísticas de acuerdo con la situación, entorno o contexto situacional. **Competencia comunicativa:** habilidad general del usuario para producir o recibir mensajes independientemente de su origen y constitución. **Proporción:** unidad de significado contenida en un enunciado.

También debe mencionarse la diferencia entre **estructura profunda** y **estructura superficial**. La primera se refiere a la representación sintáctica de la oración: El nivel subyacente de organización estructural en el que se especifican todos aquellos factores que determinan el modo cómo la oración debe ser interpretada por el hablante-oyente (Cristal, 1980). El estado final de la oración cuando la escuchamos o la producimos sería **estructura superficial**.

El número de proposiciones indica el modo como se han de entender las distintas formas verbales (explícitas o no) y sus nombres relacionados atañen a la **estructura profunda**.

Según Clark y Clark (1977) se puede mencionar ciertos mecanismos participativos:

1. Percepción auditiva (o visual) de la secuencia fónica (estructura superficial) y retención de la representación fonológica de ésta en la memoria.
2. Organización de la representación fonológica en constituyentes e identificación del contenido y función de cada uno de los mismos.
3. Determinación y jerarquización de las proposiciones subyacentes (estructura profunda), sobre la base de la representación fonológica.
4. Identificación de los constituyentes de cada proposición (relaciones semánticas entre formas verbales y nombres) y retención de los mismos en la memoria.
5. Omisión de la representación fonológica (cadena fónica) y retención de los significados implícitos en las estructuras proporcionales (ideas).

Se trata de un proceso integral propuesto y ordenado de esta manera sólo con una finalidad metodológica. Se debe considerar que la velocidad de ocurrencia de cada mecanismo descrito es tan rápida que no permitiría diferenciar uno de otro en el acto concreto de la percepción de mensajes y que no existe un soporte experimental sólido que permita describir cabalmente lo que aquí aparece.

Las teorías neurolingüísticas acerca de la percepción y la comprensión del lenguaje marcan la aceptación del hecho de que la mayoría de las funciones lingüísticas se localizan en el hemisferio izquierdo (asimetría del cerebro humano) y que las mismas son controladas por ciertas áreas, cuya lesión o funcionamiento anómalo puede ocasionar desajustes en el desempeño de la facultad del lenguaje (Geschwind, 1981). Es necesario señalar que en la actualidad un grupo de investigadores del área de la neurociencia y la ciencia cognitiva tratan de demostrar que el cerebro no está dividido por partes, donde cada una cumple una función. Ellos plantean que el cerebro funciona como un todo.

Existe un lapso durante el cual el ser humano se encuentra en condiciones óptimas para adquirir lenguas naturales, igual puede afirmarse de la localización de muchos de los factores responsables de ciertas anomalías como afasia, dislalia, dislexia y otras, en la afección del hemisferio izquierdo del cerebro (Lenneberg, 1975).

El hemisferio derecho aparenta tener también ciertas capacidades lingüísticas rudimentarias, que incluso pudieran llegar a activarse mucho más en el caso de niños muy pequeños que sufran de alguna lesión grave del hemisferio izquierdo.

En el hemisferio derecho se ubica la percepción de las melodías y las relaciones emocionales, lo que señala que una persona afectada del hemisferio izquierdo posiblemente no decodifica una frase escuchada mas es capaz de reconocer el tono emocional con que ha sido pronunciado el mensaje.

Durante el proceso de adquisición del lenguaje, la **comprensión auditiva** precede al lenguaje. El niño entiende el significado de una palabra antes de vocalizarla. Comienza a comunicarse casi desde el nacimiento. Al principio esta comunicación se demuestra por las respuestas a la voz y a los sonidos. A las tres semanas de vida, el bebé hace intentos de conducta expresiva y comienza un patrón de vocalización espontánea, que evolucionará hasta la aparición del balbuceo (Peña, 1989: 142).

El hecho de que un niño de 2 años de edad no sea capaz de producir algunos sonidos, sintagmas o estructuras sintácticas no significa que no las pueda comprender cuando las escucha. Lo mismo podría ocurrirle a un joven con Síndrome de Down con complicaciones fisiológicas, psicológicas u otras.

La adquisición y manejo de los diferentes componentes de una lengua se va dando en el individuo por etapas y aunque es difícil separar este proceso (ya que el lenguaje opera con todos los componentes lingüísticos en forma integral), se dicta que algunos estratos como el fonológico (articulación funcional de los sonidos de la lengua) y el morfológico (formación de palabras) se dan en una edad temprana cerrando el ciclo (a los 4 ó 5 años el primero y a los 6 ó 7 el segundo). Los componentes sintácticos, semánticos y pragmáticos pueden prolongar su proceso de desarrollo hasta edades bastante tardías (Barrera, 1987).

Un enfoque evolucionista amplio subraya que el proceso de desarrollo del lenguaje se inicia desde el momento del nacimiento y atraviesa por una serie de estadios secuenciales que se extienden hasta la adultez e inicia un natural proceso regresivo de cierta etapa de la senectud (Lenneberg, 1975).

Según Chomsky (1975) el proceso de adquisición del lenguaje tendría su origen en un conjunto de estructuras mentales innatas. Todo niño viene genéticamente predispuesto para procesar aquellos sistemas lingüísticos que contengan las mencionadas propiedades. La adquisición se sustenta en ciertos principios de los cuales se pueden mencionar los siguientes:

1. Los procedimientos imitativos no son suficientes para explicar, por ejemplo, la velocidad asombrosa con que un niño adquiere su lengua materna, en un lapso mínimo.
2. Expuesto a un limitado e imperfecto número de datos y mediante la aplicación de un dispositivo (innato), para la adquisición del lenguaje (DAL), el pequeño se apropia de un conjunto de reglas. Generaliza y aplica las mismas sobre datos que nunca ha escuchado ni producido antes. Esto le permitirá la conformación gradual de su propia gramática.
3. Una gramática sería mentalmente representada como un sistema abstracto en el que aparece especificado un conjunto de propiedades fónicas, sintácticas y semánticas y de una clase infinita de frases posibles.

1.2. Evolución de la adquisición del lenguaje en el niño y joven normal

1.2.1. Comunicación prelingüística

Desde muy temprano el niño y su madre empiezan a comunicarse; él presenta una especial atención al habla, volteando su cabeza en señal de respuesta a las voces.

Dale (1992) señala que la primera herramienta comunicativa del niño es su llanto, que producirá una acción paterna en relación con el contexto (necesidades del bebé). Y a las 6 semanas el niño comienza a sonreír, estableciendo nuevos lazos comunicativos. A las 12 semanas el niño sonríe cuando le hablan y produce sonidos de carácter vocal modulado, el cual es mantenido por 15 ó 20 segundos; a las 20 semanas no sólo emite sonidos de carácter vocal, sino que se entremezclan con consonantes.

A los 6 meses aparece un balbuceo semejante a emisiones monosilábicas. Las más comunes semejan sílabas Ma, Mu, Da, Di. A los 8 meses se hacen más frecuentes las repeticiones; se distinguen estructuras de entonación en las emisiones y éstas pueden indicar emociones. A los 10 meses las emisiones se mezclan con sonidos de juego como los gorgoritos; realiza imitaciones de sonidos.

1.2.2. Prelenguaje

Gran cantidad de observaciones del desarrollo primario del lenguaje realizadas por psicólogos y psicolingüistas indican que incluso niños muy pequeños poseen una gramática elemental:

Como guía del avance en la adquisición de esta gramática, uno de los indicadores más fiables es el LME (Longitud Media de Enunciado), que indica cuántos morfemas (elementos con significado) expresa el niño, en promedio, en cada enunciado. Así, se definen 5 etapas de LME, en la cual la I corresponde a un LME entre 1 y 2 años (Dale, 1992:34).

Por otra parte, Brown (1981) da como límite superior de un LME de 1,75. Las otras 4 etapas corresponderían a aumentos de 0.5 en el índice.

Las funciones del lenguaje en esta etapa serían, primero, de orden pragmático (obtención de objetos y servicios, control de la conducta de las personas) y expresivo (manifestaciones de agrado o rechazo). Más adelante, el lenguaje tendrá una función heurística (obtención de infor-

mación sobre el medio inmediato) e imaginativa (creación de propias realidades).

1.2.3. Primeras palabras

El niño emite sus primeras palabras al final del primer año. En un principio se referirán a objetos y personas, pero no demorará en expresar peticiones o en describir el ambiente. Estas primeras palabras se caracterizan por usar un número limitado de elementos fonéticos y por referirse a categorías más amplias que las aceptadas por la lengua adulta, tanto en lo que se refiere a los objetos y acciones. Las palabras, en esta época, “parecen ser esfuerzos por expresar ideas complejas, ideas que un adulto expresaría mediante oraciones” (Dale, 1992:35) a esto se le denomina **habla polisintética**.

1.2.4. Etapa I (LME de 1 a 2 años)

Esta etapa comienza generalmente entre los 18 a 20 meses. Se empiezan a formar frases que constan, generalmente, de 2 palabras, pudiendo llegar a las 7. “Las frases escuchadas por el niño, al ser imitadas, sufren un proceso de reducción característico, que conforma lo que algunos investigadores llaman “**lenguaje telegráfico**” (Brown, 1981:96), éste se encuentra determinado, principalmente, por la retención de los elementos con alta carga semántica (sustantivos, verbos, adjetivos) y la omisión de aquellos elementos que cumplen con una función gramatical (hilativos, inflexiones, verbos auxiliares, etc.). En el aspecto formal, estas frases se caracterizan por mantener el orden original y en sostener, para una determinada etapa del desarrollo, una larga constante, no importando la extensión de la frase modelo:

La elección de las palabras por el niño se haría en razón de la función referencial de las palabras continentales (los sustantivos, verbos y adjetivos hacen referencia a objetos o cualidades de estos presentes y actuales), la brevedad de la palabra, por la imposibilidad de inferencia del contexto de la palabra y por la acentuación más fuerte que se le da a las mismas con carga semántica dentro de la oración” (Brown, 1981:96-97).

Otros investigadores parten de la base que los niños generan sus propias gramáticas, las cuales “poseen propiedades estructurales características, es decir, regularidades sistemáticas de orden de palabras” (Mussen, 1978). Estas gramáticas se caracterizarían por usar 2 clases de palabras: palabras “*pivotes*”, clase de reducido número, ubicadas en un

determinado lugar de la oración, acompañando siempre a palabras X; y las palabras de clase abierta o “X”, clase más grande, las cuales son las que no pertenecen a la clase pivote. El niño, en un principio, sólo sabe que determinadas palabras (las *pivotes*) son usadas antes de todas las otras (*las de clase abierta*), no estableciendo mayor diferenciación. Con el tiempo, él aprende a diferenciar qué palabras pueden y cuáles no pueden preceder a otras, adaptándose a los patrones adultos de lenguaje.

1.2.5. Etapa II (LME de 2 a 2.5 años)

El niño posee ya un vocabulario que excede las 50 palabras. Él comienza a utilizar las inflexiones del lenguaje, o sea, aquellos elementos que modifican el significado de las palabras, dándoles una connotación más específica (pluralidad, tiempo) o estableciendo relaciones entre otros elementos. “El orden en que éstas se aprenden, por lo menos en el inglés, es bastante consistente y depende, en parte, de la *complejidad “acumulativa”* de los morfemas” (Dale, 1992:51). Un hecho interesante de este aprendizaje de flexiones es la **hiperregularización**, o sea, el uso de las mismas inflexiones de los verbos regulares en los irregulares, lo que muestra que el niño busca patrones en el lenguaje.

1.2.6. Lenguaje

Esta etapa se alcanza cuando el niño llega a los 3 o 4 años, entre las etapas III y IV. Se produce “un abandono progresivo de las estructuras elementales del lenguaje infantil y de su vocabulario específico, sustituidos por construcciones cada vez más acordes con el lenguaje del adulto.” (Bouton, 1976: 36).

En el caso del inglés-lengua en la cual se han realizado más investigaciones se produce el aprendizaje de las principales transformaciones gramaticales (reglas de construcción que le dan al sujeto la capacidad de “transformar” determinados tipos de oración en otros) que le permitirán formular oraciones “declarativas, negativas, preguntas absolutas, preguntas del tipo *wh* [en castellano, las del tipo *dónde, cómo, por qué*] y oraciones imperativas” (Dale, 1992:136).

Entre sus características encontramos la producción de verdadero diálogo, adquiriendo así el lenguaje una función informativa, o sea, la de producir aprendizaje sin que éste tenga relación con algún elemento del contexto inmediato al niño (Boada, 1986). Se produce una interacción entre la actividad verbal “libre”, con la gramática autónoma de la etapa

anterior, y una actividad “mimética”, tendiente a adaptarse al mundo lingüístico del adulto.

1.3. Desarrollo del lenguaje en niños y jóvenes con Síndrome de Down

El lenguaje es el medio de comunicación más evolucionado del ser humano, lo utilizamos para comunicar pensamientos y deseos, nos introduce en la vida social. En el lenguaje, no todos los niños Down aprenden al mismo tiempo ni alcanzan los niveles de comunicación de igual forma, por ello es necesario entender quiénes son y cómo actúan para así favorecer su comunicación, ayudarles a expresar sentimientos, en fin, proporcionarles a través del lenguaje un instrumento para lograr su realización como individuos. El Síndrome de Down es “una alteración genética, causada por la triplicación del cromosoma 21, por ello también se la define como Trisomía 21” (Rondal, 1997:21).

La causa de esta alteración es la presencia de 47 cromosomas en las células en lugar de 46, repartidos en 23 pares que tiene una persona normal. El par suplementario se localiza en el cromosoma 21. Existen tres formas diferentes para que una célula pueda ser trisómica, lo cual depende primordialmente del momento en que ocurra el error en la distribución cromosómica. En el primer tipo se trata de Trisomía 21 estándar o libre (95% de los casos), donde el error de distribución de los cromosomas puede aparecer antes de la fertilización, ya sea en el óvulo o en el espermatozoide. Igualmente puede manifestarse después de la primera división celular. La célula que contiene tres cromosomas 21 se dividirá y formará un embrión cuyas células contendrán tres cromosomas 21 (Rondal, 1997).

El segundo tipo es la Trisomía 21 por mosaico (1% de los casos), donde el error de distribución cromosómica se produce durante la segunda división celular o incluso en la tercera división celular. El embrión se desarrolla con un mosaico de células normales que contienen 46 cromosomas y células anormales de 47 cromosomas, de las cuales tres son cromosomas 21.

El último tipo de Trisomía 21 es por translocación (4% de los casos), la causa viene dada por el desplazamiento de un cromosoma o de un fragmento de cromosoma unido con otro cromosoma.

El Síndrome de Down, como se ha descrito anteriormente, es causado por una alteración genética en el par cromosómico 21, esta alteración por supuesto conlleva a cambios en las características físicas y psicológicas de los niños que presentan esta anomalía.

Rondal (1997) y Ortega (1997) señalan que los niños con Síndrome de Down se parecen entre sí y sus características físicas se observan desde el nacimiento. Sin embargo, cada niño tiene sus propias particularidades y rara vez se presentan con la misma intensidad en todas las características físicas. Generalmente, la comunicación es expresada de diferentes maneras: mediante actitudes corporales, posiciones y distancias en el espacio interpersonal, gestos, mímicas faciales, entonación, ritmo de la palabra, acentuación de ciertas palabras y el intercambio lingüístico mismo en su forma codificada.

Antes de los inicios del lenguaje propiamente dicho, existe una especie de período preparatorio llamado “prelingüístico”. Este período abarca poco o más o menos los 18 primeros meses en el niño en desarrollo normal; se prolonga en el niño Down y perdura hasta los 3 años y algunas veces más. Según Rondal (1997:37) “el período prelingüístico no es tiempo perdido, incluso desde el punto de vista del lenguaje. Comporta una serie de adquisiciones que preparan el acceso al lenguaje organizado”.

En los primeros meses de la existencia se asiste a la iniciación de verdaderas comunicaciones (de nivel no verbal) entre el niño y su entorno familiar y, particularmente, entre el niño y su madre. Al cabo de unas semanas se asiste a la organización de un primer circuito de comunicación entre el niño normal y sus parientes. Entre el niño y sus familiares se instalan pequeñas series de interacciones, que más tarde generarán el balbuceo del niño.

Sin embargo, no es sino antes de la segunda mitad del primer año cuando el niño normal asume un papel más activo en la organización de los intercambios con sus familiares. La organización “conversacional” con intervenciones recíprocas se realiza en un nivel infraverbal en la segunda mitad del primer año en los niños que presentan un desarrollo normal (Ortega, 1997).

Este mismo autor señala que el niño con Síndrome de Down presenta dificultades y problemas en cada uno de los aspectos del desarrollo

prelingüístico. Es conveniente delimitar estas dificultades y comprender sus relaciones con el desarrollo futuro del lenguaje.

Por lo general, el bebé Down es muy tranquilo, reacciona poco a los estímulos, sobre todo durante las primeras semanas. El bebé Down entrará en un verdadero circuito de comunicación con sus familiares más tarde que el bebé normal, es decir hacia los 5 ó 6 meses. De igual manera, la estructura preconversacional de sus producciones verbales no se presentará antes del segundo año de vida. Estos problemas contribuyen a retrasar de manera considerable los inicios del desarrollo del lenguaje en el niño Down.

Rondal (1997) expresa que el niño Down como el niño normal atraviesa por un período de frecuentes contactos visuales con su madre, los cuales son importantes para el refuerzo del afecto entre la madre y el hijo al igual que el desarrollo cognoscitivo del niño. Es asociado el objeto o la persona mirada con las verbalizaciones maternas; el niño Down al igual que el niño normal, podrá establecer la correspondencia entre signos lingüísticos y objetos, personas o eventos.

La evolución del balbuceo en el niño Down no difiere mucho del observado en niños normales, sino que es más tardío, menos sostenido y menos frecuente.

Las consonantes producidas en la parte posterior de la boca como las oclusivas |k|, |g| son las más frecuentes durante los 6 ó 7 primeros meses. Más tarde su frecuencia disminuye mientras que las consonantes alveolares como |t| |d| y |n| se vuelven dominantes. Las consonantes cuya producción exige un movimiento de los labios, como el caso de |p|, |b| y |m| conservan un punto de producción mediana y relativamente constante durante todo el período de balbuceo.

En lo que respecta a las vocales son la |a|, |i|, |e| las que dominan en frecuencia, tanto en los niños con Síndrome de Down como en los normales, durante el primer año de vida.

Hacia los 8 meses el niño normal inicia las repeticiones de sílabas (bababá, mamamá) las que más tarde serán modeladas por los familiares en dirección de “papá” y “mamá. Se observa el mismo desarrollo en el mismo momento o con un retraso mínimo, en el pequeño niño Down.

Desde el punto de vista vocal el niño Down está listo alrededor del décimo quinto mes para emprender el desarrollo fonológico, particularmente en sus aspectos articulatorios. El niño Down si no se “detiene” en

los aspectos puramente vocales de la palabra, lo hace durante un tiempo de desarrollo mental importante, en los aspectos conceptuales (significados de las palabras) y en los aspectos coarticulatorios (organización motriz que permite la realización de las entidades léxicas).

Igualmente Rondal (1997) expresa que en el niño normal, las primeras palabras pronunciadas una por una aparecen aproximadamente entre los 10 y 12 meses. En el primer desarrollo del léxico es posible identificar una fase lenta y una fase más rápida. La fase lenta abarca un período que va desde los principios del desarrollo léxico y llega hasta los 20 meses o dos años de edad. Las palabras producidas durante este período tienen un significado que rebasa la extensión convencional en la lengua, por ejemplo una palabra que designa los perros, será empleada al principio para designar los gatos, las ovejas, las vacas y otros cuadrúpedos, como si el niño comprendiera sólo un rasgo semántico.

La fase más rápida de desarrollo léxico empieza después de los dos años de edad. En términos generales los mismos tipos de desarrollo aparecen en el niño trisómico 21.

Un problema que complica el desarrollo léxico en el niño Down concierne a la articulación o mejor a la coarticulación de los sonidos de la lengua (fonemas), que entran en la composición de las entidades léxicas (lexemas). Las dificultades articulatorias de los niños trisómicos 21 se deben a varios factores: la hipotonía de los músculos que intervienen en la movilización de los órganos implicados en la articulación de los sonidos, de un retraso en la maduración neuromotriz, de una notable dificultad de programación de las secuencias de movimientos, de diversas malformaciones y problemas orgánicos que afectan a un sin número de niños Down; y en la mayoría de los sujetos trisonómicos 21, una deficiencia auditiva que varía de ligera a moderada (de 20 a 50 decibelios).

Hacia los 4 años y medio el niño trisonómico es capaz de combinar las palabras, dos y luego tres para formar pequeños enunciados que prefijan las frases del adulto. Estos enunciados expresan las nociones simples que el niño ha empezado a comprender y que tienen gran utilidad en los intercambios comunicativos concretos. Entre estas nociones encontramos la posesión (tal objeto pertenece a tal persona), lo que produce enunciados del tipo “plátano bebé” “para mí”; el beneficio (“para bebé”, “para mamá”); la localización en el espacio próximo (“carro afuera”); una cualidad atribuida a una persona o a un objeto del entorno (“café caliente”); la

presencia o ausencia de una entidad móvil en el ambiente (“fue carro”); el uso de un instrumento particular (“golpear martillo”).

La expresión verbal del niño Down entre los cuatro y seis años de edad se caracteriza, como la del niño normal en la misma etapa de desarrollo, por la producción de enunciados de dos o tres palabras (algunas veces más) que traducen las relaciones semánticas que han sido comprendidas previamente en la esfera (no verbal) de vida.

García Escamilla (1998) manifiesta que después de los seis o siete años los niños Down incorporan preposiciones, pronombres, artículos y conjunciones. Hacia los siete años, se observan enunciados que cuentan con un promedio de tres o cuatro palabras. Por lo regular, no es antes de los 12 años cuando los enunciados producidos cuentan con cuatro a cinco palabras en promedio. Esta extensión gradual de los enunciados puede continuar en algunos sujetos, durante los años de adolescencia y hasta el inicio de la edad adulta.

El lenguaje del adolescente y adulto trisonómico 21 se caracteriza por la preponderancia de enunciados relativamente cortos, la mayoría de las veces formulados en presente del indicativo, con reducción en el uso de palabras y de inflexiones gramaticales. Se trata de enunciados simples en los que la entonación desempeña un papel decisivo. Los sujetos Down “tienen acceso a un lenguaje combinatorio pertinente desde el punto de vista de las estructuras semánticas elementales y de los significados transmitidos, pero que permanece insuficientemente desarrollado en cuanto a organización gramatical” (Ronda, 1997:46).

1.4. En cuanto al determinante artículo

El artículo es una parte de la oración que sirve para distinguir los géneros de los nombres. Para los masculinos sirve el en singular, y los en plural; para los femeninos la en singular, y las en plural, y así decimos: el hombre, y los hombres: la mujer, y las mujeres. Nuestra lengua no conoce género neutro en los nombres; pero como hay algunas expresiones, que comprenden cosas o acciones, a las cuales no se puede atribuir género masculino ni femenino, se utiliza para ellas el artículo lo, que comúnmente se llama neutro, y así se dice: “lo peor del caso es eso”, “lo que yo puedo decir es esto”, “lo bueno, y lo malo que tiene bien se sabe (Moliner, 1981).

Aunque el oficio principal de los artículos sea distinguir los géneros, hay algunos casos en que el artículo masculino en singular no basta para ello, porque el uso ha querido que se dé artículo masculino a nombres femeninos que empiezan con la letra *a* para evitar el mal sonido, y dureza que resulta de la concurrencia de una misma vocal en el fin de una dicción, y principio de la siguiente, y así no se dice: la agua, la alma, sino: el agua, el alma, mudando el artículo, sólo por causa de eufonía, o buen sonido. En algunas comunidades hispanas el hablante las emplea y es aceptada como norma dialectal.

Cuando se coloca artículo delante de adjetivos no es porque va con ellos, sino porque se junta con algún sustantivo común que viene después, o debe suplirse, como “la blanca nieve”, “la negra orilla”, “el azul de este paño”, en cuyos ejemplos va el artículo *la* con nieve, y orilla; y el artículo *el* con el sustantivo común color, que se suple entre el artículo, y el adjetivo azul (Moliner, 1981).

El artículo sirve para “circunscribir la extensión en que ha de tomarse el nombre al cual se antepone haciendo que éste en vez de abarcar toda clase de objetos a que es aplicable, exprese tan sólo aquel objeto determinado ya conocido” (Alarcos, 1978:169).

Los verbos en infinitivo se usan muchas veces como nombres comunes masculinos, y entonces admiten artículos masculinos en singular, y así se dice: “el andar”, “el correr”, “el decir”. en cuyas expresiones se suple entre el artículo y el verbo algún nombre común con la preposición de, modo, acto, o ejercicio de, como si se dijese: el acto, o ejercicio de andar es conveniente: “el modo de correr de N es arriesgado”, “el modo de decir de N es gracioso”.

También se suele poner artículo delante de algunos adverbios, y conjunciones, y así se dice: “el cómo”, “el cuándo”, “el sí”, “el no”, “el porqué”. En estos casos se usan estas partículas como sustantivos, supliendo entre ellas y los artículos algún nombre común, como: el modo, el tiempo, el dicho, el motivo.

Para Moliner (1981) hay dos clases de artículo: el determinado (llamado también «definido»), cuyas formas son «el, la, lo, los, las», y el indeterminado (llamado también «indefinido» o «genérico»): «un, una, unos, unas». La forma *el* substituye a *la* delante de algunos nombres femeninos que empiezan por «a» acentuada: “el agua, el águila, el alma, el arpa, el arte, el hacha, el hambre”.

La forma singular masculina del artículo indeterminado es «un», o sea, la forma apocopada de «uno» (pronombre indefinido o adjetivo numeral); pero la semejanza entre «un» artículo y «uno» adjetivo o pronombre es tanta, que, con un ligero cambio de construcción, «un» se convierte en «uno»: “Ha venido un amigo tuyo. -¿Qué amigo?- Uno”. o “ha venido uno de tus amigos”. También está autorizado el uso de «un» por «una» delante de nombres que empiecen por «a» acentuada: “Un alma honrada”.

El artículo precede siempre al nombre al cual afecta; pero entre ambos pueden intercalarse adjetivos o expresiones calificativas

2. ASPECTO METODOLÓGICO

La presente investigación es de tipo descriptivo, ya que se pretende analizar la categoría sintáctica determinante integrada por: el artículo en jóvenes con Síndrome de Down

Los estudios descriptivos miden o evalúan con precisión diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. Por tanto, el investigador debe ser capaz de definir qué se va a medir y cómo lograr exactitud en esa medición. Igualmente especificar quiénes serán los sujetos que deben estar incluidos en el estudio (Hernández y Colbs, 1998).

El diseño utilizado en la presente investigación es de tipo no experimental transversal, ya que se observa el fenómeno tal y como se da en su contexto natural, para después analizarlo. En la investigación no experimental los fenómenos o eventos ya han ocurrido en el tiempo y por tanto no pueden ser manipulados. Es transversal porque los datos se recolectan en un momento determinado, en un tiempo único. Se describen los fenómenos y se analiza su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández y Colbs, 1998).

La población estuvo conformada por todos los jóvenes cuyas edades oscilaron entre 15 y 25 años que presentaron Síndrome de Down y reciben educación especial en los talleres laborales: “Maracaibo”, “Ciudad de Maracaibo” y la Fundación de Padres y Amigos de Adolescentes y Adultos con Retardo Mental (FUNPARM) en el período escolar 2000-2001.

La selección de la muestra se realizó por medio de un muestreo no probabilístico intencional, ya que las unidades muestrales debían poseer determinadas características para ser escogidas (Padua, 1987). En este

sentido, los criterios de intencionalidad se centraron en jóvenes con Síndrome de Down, con un nivel de funcionamiento de **retardo mental moderado** y un lenguaje expresivo que le permitiera establecer intercambios verbales, cuyas edades oscilan entre 15-25 años y asisten a los talleres laborales de educación especial.

De esta forma, la muestra quedó conformada por 20 jóvenes (7 jóvenes del sexo femenino y 13 jóvenes del sexo masculino), 3 de ellos perteneciente al Taller Laboral Maracaibo y los restantes 17 en la Fundación de Padres y Amigos de Adolescentes y Adultos con Retardo Mental (FUNPARM). Las edades se distribuyeron de la siguiente manera: 6 jóvenes entre 15-20 años y 14 jóvenes entre 21-25 años.

Del Taller Laboral Ciudad de Maracaibo no se escogió ningún participante por no cumplir con el nivel de edad requerido.

Para poder caracterizar los determinantes utilizados en los jóvenes con Síndrome de Down, se realizó una serie actividades donde se representaba numerosas acciones, relaciones y acontecimientos que llevaron gradualmente al joven a realizar verbalizaciones espontáneas. Estas producciones verbales fueron grabadas y luego transcritas para su posterior análisis.

La primera acción consistió en entablar una conversación con los jóvenes acerca de las actividades realizadas en el taller y de aspectos cotidianos de su vida fuera de la escuela (gustos, hobbies, programas de televisión).

La segunda actividad se centró en mostrar una serie de imágenes referidas a la vida cotidiana y a las imágenes de un circo (anexo 1-2-3-4-5) donde se les preguntaba a los jóvenes ¿Qué es esto? ¿Qué ves en el dibujo? ¿Qué pasa en el dibujo?

La tercera situación consistió en presentarles un cuento con dibujos acerca de un gato y un ratón (anexo 6) en el cual, la investigadora narró la historia y luego incitó a los jóvenes a construir el relato, ayudándose con las preguntas ¿Quiénes son los personajes? ¿Qué hacen? ¿Qué sucede?

Finalmente, se mostró una serie de imágenes relativas a los objetos: cama, árbol, lápiz, casa, reloj, tijeras, peine, flor, martillo y sacapuntas (anexo 7) donde se preguntó ¿Qué es? ¿Para qué sirve? ¿Quién lo usa? ¿En que lugar se encuentra?

Para el estudio de la validez de contenido de las actividades propuestas, se sometió al procedimiento de validación por 6 jueces expertos en lingüística, los cuales evaluaron pertinencia, redacción, secuencia y extensión de las situaciones planteadas. Los expertos sugirieron comenzar por las preguntas relativas a las actividades realizadas por los jóvenes y, seguidamente, mostrar las imágenes. Igualmente señalaron aumentar el número de imágenes presentadas en la última actividad, de manera de obtener mayores verbalizaciones donde pudieran observarse el uso de los determinantes.

Para llevar a cabo la presente investigación se cumplió una serie de pasos, a saber:

- a. Revisión y recopilación de investigaciones anteriores a este estudio, así como también material bibliográfico necesario para la redacción del marco teórico.
- b. Elaboración del proyecto.
- c. Elaboración y validación de las actividades utilizadas para medir los determinantes lingüísticos.
- d. Visita a los diferentes talleres laborales para informar a los directores de los objetivos de la investigación y al mismo tiempo solicitar su colaboración en el trabajo con los jóvenes.
- e. Entrevistas con el personal técnico (psicólogo, trabajador social y terapeuta del lenguaje) de las instituciones, para seleccionar aquellos jóvenes que cumplieran con las características requeridas para el estudio.
- f. Transcripción textual de las entrevistas realizadas para el análisis posterior de los determinantes utilizados.
- g. Elaboración de los resultados, discusión de los mismos, conclusiones, limitaciones y recomendaciones.

Los resultados de la presente investigación se analizaron considerando el contenido de las respuestas de los jóvenes, por ello sus producciones orales fueron grabadas para obtener un reporte fidedigno del uso de los determinantes. A continuación, se señala las entrevistas transcritas, para luego realizar el análisis lingüístico pertinente.

Se logró entrevistar un total de 20 jóvenes con Síndrome de Down, en edades comprendidas entre 15 y 25 años. Tres jóvenes pertenecen al Taller Laboral Maracaibo y el resto se ubicó en la Fundación de Padres y Amigos de Adolescentes y Adultos con Retardo Mental (FUNPARM).

2.1. Taller Laboral Maracaibo:

Contexto situacional:

Las entrevistas se realizaron en un espacio cerrado, en un salón de trabajo, donde se suscitaron tanto conversaciones espontáneas como preguntas dirigidas para obtener distintas verbalizaciones de los jóvenes.

Al iniciar el proceso, uno de los jóvenes adoptó el liderazgo frente a los otros, en ocasiones él mismo hacía las preguntas y los ayudaba en la verbalización de las respuestas con gestos o con la respuesta misma. Su conversación fue espontánea, en cambio, los otros participantes eran menos expresivos, teniendo el investigador que incentivarlos a través de preguntas para obtener sus producciones orales. Es importante resaltar que en los tres jóvenes había dificultades articulatorias propias del lenguaje en el Síndrome de Down.

A) La primera actividad planteada fue conversar sobre aspectos generales de las actividades realizadas en el taller:

Investigador (I): **¿Qué haces aquí en el Taller?**

Joven 1 (J1): *“Recortar”, “alija” (lijar) “a cotalo” (cortarlo) “silla, clavo”.*

J 2: *“Lija”.*

J 3: *“Acortar una lija” (cortar, lijar).*

(I): **¿Qué actividades te gusta realizar al salir de la escuela?
¿Qué te gusta ver en la televisión?**

J 1: *Béisbol, allá, en estadium (en el estadio), a jugar béisbol, pitcher, cacher. E Chavo de Ocho (el Chavo del Ocho), anoche veo Chavo de Ocho (en la noche veo Chavo del Ocho), anoche, novela la rosa, la rosa, Chavo.*

J 2: *A juga fútbol (a jugar), estadium, estadium fútbol (estadio de fútbol), ejercicios. Películas de cuatro (canal cuatro), cosas del amor, vuelve junto a mí.*

J 3: *La rosa, Betty fea no gusta, e mala (Betty la fea no me gusta, es mala).*

B) La siguiente actividad consistió en mostrarle cuatro dibujos alusivos a la vida cotidiana.

En la primera tarjeta había un niño sentado en una silla, su cuerpo estaba inclinado hacia delante, ya que estaba haciendo el nudo del zapato izquierdo, el zapato derecho estaba sin calzar entre sus pies.

(I): ¿Qué ves en el dibujo?

J 1: “Silla”, “e silla” (la silla), “e pato” (el zapato).

J 2: “Apato” (zapato), “amisa” (camisa), “a silla (la silla), “niño”, “e media” (la media) “apato” (zapato) “e media” (la media).

J 3: “Apato” (zapato), pantalones, “amisa” (camisa), “la media”.

La segunda tarjeta mostraba a un niño frente a un closet abierto, en este había algunas prendas de vestir colgadas. El niño tiene colocado unos pantalones cortos y una franelilla, está realizando la acción de colocarse una camisa, tiene el brazo derecho levantado con parte de la camisa ya colocada.

J 1: “Apato” (zapato), “camisa”.

J 2: “Hebilla”, “pantalones”, “poner camisa”. “e pelo” (pelo). “solo” (respuesta al investigador sobre que está haciendo ese niño), “e niño” (el niño) (respuesta a la pregunta quién es).

J 3: “Amisa” (camisa).

El tercer dibujo muestra a un niño desayunando, está sentado en la mesa de la cocina, sostiene una taza con su mano derecha, en la mesa hay dos platos, panes rebanados y una jarra.

J 1: “Come”, “café”, “agua”, “café”, “mesa”, “ete pan” (esto es pan).

J 2: “Comer”, “un vaso”, “lo pan” (un pan), “mesa”, “eto agua” (esto es agua), “camisa”, “e niño” (el niño).

J 3: “Pan, café, agua, a silla” (la silla).

El último dibujo está referido a un niño en pijamas que está levantándose de la cama. Hay una almohada grande en la cabecera de la cama, dos mesas: una con un reloj despertador y la otra con una lámpara. En el piso se observa una alfombra pequeña y sobre ella un par de pantuflas. En la pared debajo de la cama hay un crucifijo.

J 1: “Cama, muada (almohada), cruz”. “A dormir una cama” (respuesta a qué hace ese niño), “iitior” (despertador) “apana” (lámpara) (respuestas a qué más observas en el dibujo).

J 2: “A dormir, reloj, la luz, obija (cobija), amuada(almohada), iguesia (iglesia, alusivo al crucifijo), zapato, media”.

J 3: “Ete (señalando) camisa, pantalón, eto e pijama (esto es pijama).

C) La tercera actividad propuesta consistió en el relato de un cuento sobre un ratón que intenta tomar un queso mientras el gato dormía. El investigador describe el cuento: el ratón corre hacia el queso mientras el gato duerme, en el momento que el ratón se acerca al queso, el gato se despierta y sale a perseguirlo, en el trayecto el gato se consigue con una silla y se golpea con ella, el ratón logra escapar, entrando a su cueva cansado.

Después de la descripción cada joven hizo su propio relato:

J 1: “Un, un gato, u (un)ratón, gato, un queso, ete (este) gato duerme, ete (este) gato corre, comer queso, ratón, silla, uh!” (gesto de cansado).

J 2: “Gato, buscar el queso a comer, se llevaron queso, a comer, corre queso, ese gato y queso, trapar (atrapar) gato a ratón queso, cabeza ratón queso, ratón a silla, cansado”.

J 3: “Eto (esto) e (es) gato, queso, comer queso, queso, queso, ete (este), queso come ratón, trapar (atrapar) ratón, cansao (cansado).

D) La siguiente actividad fue mostrar una serie de imágenes (anexo 7), donde se realizaban las siguientes preguntas:

¿Qué es? ¿Para qué sirve? ¿Quién la usa? ¿En qué lugar se encuentra?

Las imágenes estaban referidas a cama, árbol, lápiz, casa, reloj, tijeras, peine, flor, martillo y sacapuntas.

Es importante resaltar que no todos los jóvenes lograron responder la totalidad de las preguntas, por tanto la dinámica de esta actividad se realizó de forma global, tratando que pudiesen dar el mayor número de respuestas.

CAMA:

J 1: Cama, dormir, yo, colchones e palo (de palo).

J 2: Cama, cobija, sábana, uno (yo), casa.

J 3: Cama, cobija.

ÁRBOL:

J 1: Mata, limón, yo, nadie, en la casa.

J 2: Mata, buscar lo (los) mangos, casa.

J 3: Mata, mango, limón.

LÁPIZ:

J 1: Lápiz, tarea, yo, allá.

J 2: Lápiz, escribí tarea, escribí hoja, aquí.

J 3: Ete (este), e capiz (es lápiz).

CASA:

J 1: Casa, ventana, eto e ventana (esto es), yo, hermana, casa.

J 2: Casa, ventana, eto e puerta (esto es), yo, casa.

J 3: Casa, eto e casa (esto es).

RELOJ:

J 1: Reloj, aquí eto en mano (aquí está en la mano),yo, casa.

J 2: Reloj, a mano (en la mano)

J 3: Reloj.

TIJERAS:

J 1: Tijeras, hoja cortar, yo, allá.

J 2: Tijeras, a cortar (para cortar).

J 3: Tijera, cortá (cortar)

PEINE:

J 1: Cepillo, e peine (el) peinarse, yo, casa.

J 2: Peine, e pelo (el), yo.

J 3: Peine, cepillo, hoja, casa.

MARTILLO:

J 1: Pala, basura, maestra, taller.

J 2: Martillo, un clavo, basura, taller.

J 3: Pala, basura.

SACAPUNTAS:

J 1: Sacapunta, lápiz, yo, allá.

J 2: Sacapunta, lápiz, e lápiz (el), yo.

J 3: Punta (sacapuntas), capiz (lápiz).

2.2. Fundación de Padres y Amigos de Adolescentes y Adultos con Retardo Mental (FUNPARM)

Contexto Situacional:

La dinámica conversacional se realizó en una sala de usos múltiples, un espacio abierto, donde sólo había sillas, las cuales se dispusieron en forma semicircular para facilitar el proceso de interacción verbal.

La investigadora hizo su presentación y explicó a los participantes el motivo de la reunión. La coordinadora de la institución sugirió la ayuda de un miembro de la fundación para facilitar el trabajo. Esta última los motivaba a participar y al mismo tiempo servía como traductora (en ocasiones) de la información suministrada por los jóvenes, ya que se evidenciaban dificultades propias del lenguaje en los jóvenes con Síndrome de Down. Del grupo entrevistado hubo tres jóvenes que no quisieron intervenir espontáneamente en la primera actividad individual.

A) La primera actividad realizada se centró en la pregunta: **¿Qué hacen ustedes en el Taller?** Las respuestas fueron individuales y espontáneas.

Joven 4 (J 4): Yo estudio a salón reciclaje a papel (yo estudio en el salón de reciclaje de papel), hacé (hacer) caja, libreta, muchas cosas, teno (tengo) 15 compañeros, hembras y varones, yo estaba antes en papé (papel) maché, me cambiaron a reciclá (reciclar) papé (papel).

J 5: Jardinería, trabajar, barrer, una mata.

J 6: Limpio e (el) piso, a (la) mata hata (hasta) la(las) diez la(las) ocho.

J 7: Estoy encuadernación (estoy en encuadernación), libretas, marcadores, marcalibros, yo tuve (estuve) año (el año) pasado en reciclaje papé (de papel) y ahora no, yo me cambie encuadernación (a), trabajo con gasolina, este materiales, ya hace carpeta yo hago), la forra, encuadernación, quiero esto (este) cambio porque pasar (quiero) a coordinación, yo voy a ser coordinadora.

J.8: Yo estoy (en) papé (papel) maché, hago muchas cosas y todo, trabajá (trabajar), hago guante, rasgá papé (rasgo papel), hago guantes y todo, papé periódico (papel periódico), muchas cosas, madera, todo.

J 9: *Yo soy cocina (soy de cocina), yo sé pizza (sé hacer pizza), bi-chá papa (triturar papa), pizza, jugo, hacé cosas (hacer), me gusta trabajar, somos cinco muchachas.*

J 10: *Hay mucha cosa, hay reloj, cancia (alcancía) yo toy papé maché (estoy en papel maché), cancia (alcancía), potes pa poné papé o foto (potes para poner papel o foto), hay cosas bonitas, eso, eso vende (eso se vende), mucho dinero, comprá cositas (comprar)*

J 11: *Reciclaje, este, reciclaje, más nada.*

J 12: *Reciclaje papé (papel), cestas y cajas, reciclaje papé (papel), cestas y cajas.*

J 13: *Trabajar escoba, barrer, pala, escoba, pala, trabajar escoba.*

J 14: *Reciclá(reciclaje) papé (papel), cocina, cocina, tortas, pan, jugo.*

J 15: *Papel, estudio en salón (en el), taller, cocer libros, taller de la maestra, estudio con libros, taller de allá, encuadernación, cartón con pega, libros, carpetas, estudio, pegar con pega, me porto bien, lo hago bien y llego temprano, nado, pintura, toco la batería y también toca guitarra, él canta (su hermano), estudia quinto.*

J 16: *Estoy en la cocina, trabajo, hacer comida, yo toy (estoy) mi (en mi) salón mío acá, mi maestra de taller, todo el mundo trabajando porque da cobres, se los doy a mi mamá para que me quite el pelo (refiriéndose al dinero)*

J 17: *Sí viene mami, reciclaje de papé (papel), se rasga papé (papel), papé (papel), se echa agua, no sé, se mueve, se saca el agua, colador, se seca, se plancha.*

B) La segunda actividad consistió en mostrar imágenes de la función en un circo, donde el investigador primero relataba la historia completa y luego incentivaba a los jóvenes para que espontáneamente hicieran su propio relato, en algunos casos donde no había relatos, se realizaban preguntas directas: ¿Qué sucede en el dibujo? ¿Qué están haciendo? ¿Qué es esto?. Para esta actividad se formó cuatro grupos, con la intención de propiciar mayores intercambios espontáneos.

Grupo 1: *Lo (los) animales, e (el) circo, e (el) circo, gimnastas, elefante, otra cosa, están saltando, en circo, un elefante, elefante, palo, saltando, saltando.*

Grupo 2: *Un circo, ahí hay elefante, a (el) payasos, elefante, este elefante, tigres, camellos, e (el) león, e (el) caballo, e (el) ticket, e (el) ticket, e (el) circo, a (la) plata, tostones, pepitos, pepsicola y todo.*

Grupo 3: *Uno (un) circo, a elefante (elefante), hay chicos, chicos bonitos, si hay bastantes, nosotros fuimos una sola vez al circo Tiany, a elefante (elefante) jarafa (jirafa), caballos, uno (un) niño, caja, a (un) ticket, papelito.*

Grupo 4: *Uno (un) circo, ese un circo, mucha gente, mucho elefante, elefante, ese se llama elefante, gente, este que hay ahí se llama elefante, caballo, es un payaso, uno (un) niño, payaso, hembra, mono, lo (el) mono, paga pa (para) comprá (comprar).*

C) A estos mismos grupos se les mostró imágenes referidas a objetos: cama, árbol, lápiz, casa y reloj, puesto que había limitación en cuanto al tiempo de trabajo con los jóvenes, preguntándoles: ¿Qué es? ¿Para qué sirve? ¿Quién lo usa? ¿En qué lugar se encuentra?

Grupo 1:

Cama: *A (la) cama, a (para) dormir, a (la) casa.*

Árbol: *Una mata, una mata es que se le echa agua, que está seca, seco, se le echa agua, seco, seco, seco, le echas agua en el hueco, tierra, echar agua.*

Lápiz: *Lápiz, escribí (escribir), hoja, papé (papel) tarea.*

Casa: *Casa, no ese la misa (no, esa es la misa), eso casa, ete (esta) ventana, uno, dos tres, la casa es grande, vivo yo.*

Reloj: *Reloj, a (para) ver la hora en mi casa, correita (esto).*

Grupo 2:

Cama: *Cama, es de noche, evante (levante) cinco media (5:30), me evante y domí (dormir) quietecito y la ropa.*

Árbol: *Árbol de mango, me gustan, me gustan mangos e verde (me gustan los mangos verdes).*

Lápiz: *Api (lápiz), para escribí (escribir) y todo, lápi (lápiz) escribí (escribir) cuaderno, libro, dibujo, el de colores.*

Casa: *Casa, cocina, en la casa allá hay, cuartos, ventana.*

Reloj: *Reloj, mío reloj, hora.*

Grupo 3:

Cama: *Una cama pa (para) costarse (acostarse) uno, allá a (en el) cuarto, ella duerme sola y yo duermo mi (con) papá mi mamá, e (el) cuarto mío, yo voy (a) dormí (dormir) sola.*

Árbol: *Uno árbol, árbol pa (para) crecer, mango, guayaba, uvas, melón, allá casa mía.*

Lápiz: *Ese lápiz, pa (para) escribí (escribir) las tareas, la escuela.*

Casa: *Una casa, una familia, vive una familia, la mamá, el papá, primos, tíos.*

Reloj: *U (un) reloj, e (la) hora pal (para) recreo.*

Grupo 4:

Cama: *A (la) cama, ese es pa (para) dormí (dormir), en mi cuarto.*

Árbol: *Mata, árbol, allá a calle.*

Lápiz: *Ese lápiz, tareas, la escuela.*

Casa: *Mi casa, esa es la casa, en mi casa Bella Vista, las cosas en mi cuarto, la cama, hay pinturas, la guitarra, batería.*

Reloj: *U (un) reloj, hora comida, en mi casa.*

3. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Diversos autores enfocan ampliamente los conceptos sobre el lenguaje, tanto en su adquisición como en su desarrollo, mostrando a la par visualizaciones sobre lo que se entiende por determinantes. Estas categorías gramaticales son parte del componente lingüístico con el que el niño edifica su lenguaje.

Los estudios de Chomsky (1975) y de Piaget (1976) entre otros, tratan con diferentes lineamientos el proceso de la adquisición y desarrollo del lenguaje, todos sus aportes son relevantes para nutrir las disciplinas de la Psicología y de la Lingüística.

Retomando los conceptos de Chomsky (1975), en relación con la muestra estudiada, se evidencia la existencia de lo que el autor llama competencia lingüística, actuación, pragmática, comunicativa y proporcional en el uso de los determinantes por los jóvenes con Síndrome de Down. La dinámica en la que se relata el cuento sobre un ratón que inten-

ta tomar un queso mientras el gato dormía. Arroja expresiones verbales que evidencian lo descrito anteriormente. Por ejemplo:

“un, un gato, un ratón, gato, un queso, ete gato duerme, ete gato corre, comer queso, ratón, silla, ¡uh” (gesto de cansado).

Durante la aplicación de las estrategias para la obtención de las muestras de lenguaje, los jóvenes manejaron los conceptos de este estudio, aplicando en forma intuitiva las reglas lingüísticas, utilizando y comprendiendo los mensajes del instrumento y sus cargas significativas, emitiendo a su vez mensajes y conceptos, en donde se corroboró la existencia y el uso de los determinantes en el lenguaje de dicha población. Las estrategias utilizadas se construyeron y se practicaron utilizando estructuras lingüísticas representativas asociadas al contexto y a la situación, las láminas, cuentos relatados, y preguntas que incentivaron la conversación espontánea, tienen una carga semántica o de significado acorde al entorno que rodea a esta población.

Evidentemente, el proceso de aprehensión de la categoría sintáctica determinante: artículos, demostrativos y posesivos y su construcción en la frase nominal, se ha cumplido en estos jóvenes con Síndrome de Down. En los siguientes ejemplos extraídos de la actividad en la que se muestran “láminas referidas a objetos” se pueden constatar:

Lámina que muestra un árbol: **“una mata, una mata es que se le echa agua, que está seca, seco se le echa agua, seco, seco, seco, le echas agua en el hueco, tierra, echar agua”.**

Lámina que muestra una casa: **“casa no esa la mía, eso casa, ete ventana, uno, dos, tres, la casa es grande, vivo yo”.**

Los procesos de comprensión auditiva, asimilación, maduración neurológica, fisiológica y aspectos socioculturales en estos jóvenes, contribuyen para llevar a cabo, a pesar de sus limitaciones, la adquisición y producción de un lenguaje que les permite la comunicación y la interacción social.

Se puede observar en las transcripciones de las entrevistas, ciertas variaciones en los morfemas por causas fonológicas que sufren algunos determinantes debido a los problemas articulatorios característicos de los jóvenes con Síndrome de Down y son las reglas de la sintaxis las que nos permiten reconocer cuál es la categoría gramatical que quiso emitir, de acuerdo a combinaciones de posición.

Cuando el joven produce frases como “*e silla*” por “*la silla*”, “*e media*” por “*la media*”, “*a payasos*” por “*los payasos*”, está ocurriendo un fenómeno de omisión y sustitución de fonemas. Debido al manejo del componente lingüístico se reconoce los determinantes que él desea usar aunque estén alterados.

Otras variaciones se evidencia en los artículos en cuanto a género y número, en las frases: “*uno casa*” por “*una casa*”, “*lo mangos*” por “*los mangos*”, “*la diez*” por “*las diez*”, “*la ocho*” por “*las ocho*”, y de nuevo se observa la omisión de fonos. En las frases “*uno árbol*” por “*un árbol*” y “*uno circo*” por “*un circo*”, la alteración ocurre a la inversa, el productor de la frase está agregando fonos. Estas dificultades son comunes en los niños y jóvenes con déficit articulatorio.

Las actividades lingüísticas realizadas con los jóvenes, están construidas inicialmente por preguntas para invitar a la conversación espontánea, la presentación de láminas de acciones con preguntas fijas, a las cuales, si era necesario, se agregaba alguna explicación para ayudar al joven a la comprensión de lo requerido, narración de cuentos, en cuya actividad participaron con sus propias narraciones, lo que sirvió de incentivo para la expresión y verbalización de la muestra estudiada.

El montaje de toda la estrategia se realizó teniendo como fin obtener un alto rango de verbalización que permitiera visualizar la investigación sobre los determinantes, por lo cual se trabajó con material relacionado con el contexto y el intercambio comunicacional que surgió, que aunque tenían constante motivación inicial, permitió el uso de lenguaje espontáneo por parte de los jóvenes.

Las actividades que incentivaron más al diálogo fue la conversación espontánea basada en preguntas como: ¿qué haces en el taller? ¿qué actividades te gusta realizar al salir de la escuela?, ¿qué te gusta ver en la televisión? Esta actividad permitía al entrevistado expresarse en forma natural, espontánea y relajada, lo cual fue positivo para este estudio, ya que en los diálogos en estilo *presto* presentan con más veracidad los datos que se querían recolectar.

La narración de cuentos donde se les permitía a los jóvenes adoptar el papel de narradores, para lo cual estuvieron dispuestos y entusiastas, así como las láminas de acción donde los jóvenes describieron a grosso modo la actividad observada en los contenidos gráficos; fueron actividades que despertaron amplio interés en la población y a través de las cua-

les se pudo constatar que las experiencias previas que tenían los jóvenes con Síndrome de Down moderado acerca de estos temas fueron evocadas y utilizadas en su verbalización, asociando dichas experiencias a las imágenes y relatos presentados.

En la actividad de “láminas de imágenes referidas a diferentes objetos” aunque se produjo menos diálogo espontáneo, por ser una actividad mucho más conducida que las anteriores, basándose en preguntas fijas como: ¿qué es?, ¿para qué sirve?, ¿quién lo usa?, ¿en qué lugar se encuentra?, se observa que la mayor cantidad de determinantes se produjo en la misma.

Recordando que el determinante artículo funciona anteponiéndose al sustantivo, la presentación de láminas con objetos fue un impulsador para el uso de los mismos, pues el componente lingüístico que hace referencia al uso instintivo de las reglas de la sintaxis, conduce a los jóvenes a la producción y ubicación de los mismos, por lo cual se pudo vivenciar el uso adecuado por parte de la población muestreada.

A continuación se muestra las tablas referenciales con la frecuencia del uso del artículo en las diferentes actividades que se realizaron.

Tabla de Artículos:

Actividades Artículos	Conversaciones Espontáneas	Lámina de Acciones	Narración de Cuentos	Lámina de imágenes referidas a objetos	Total Frec.
EL	4	7	8	7	26
LA	7	5	0	19	31
LO	0	0	0	0	0
LOS	0	1	1	1	3
UN	0	9	10	2	21
UNA	1	1	0	6	8
UNOS	0	0	0	0	0
UNAS	0	0	0	1	1

Al iniciar la descripción del proceso del lenguaje se cita a Chomsky (1957) cuando dicta que el lenguaje es creatividad y debe ser analizado más como un proceso que como un producto final. Esto hace referencia a

las etapas por las que pasa el niño o joven cuando adquiere el lenguaje y los fenómenos que intervienen en dicha adquisición.

El proceso de adquisición del lenguaje en jóvenes Down es más lento que un niño o joven de inteligencia regular, debido al cromosoma adicional causante del Síndrome de Down. Este cromosoma genera un desequilibrio genético que altera el desarrollo normal del niño (Ortega, 1997:27), afectando áreas físico-motoras del individuo y también área mental; si la capacidad intelectual es afectada, el área cognitiva también sufre deficiencias. A pesar de estas limitaciones los niños y jóvenes Down adquieren y desarrollan el lenguaje.

La etapa pre-lingüística se cumple en forma tardía en los jóvenes Down en relación con la de un niño normal, es la etapa de preparación al acceso de un lenguaje organizado. Según Rondal (1997:37) es el período de intercambio no verbal que culmina en balbuceo y que luego se transforma en actividades conversacionales. Según Ortega (1997), la serie de dificultades que se le presenta al niño Down en esta etapa son las bases afectadas que se implantan para los futuros problemas en el desarrollo de lenguaje.

Todas las etapas por las que pasa el niño normal para adquirir el lenguaje las cumple el niño Down sólo que su proceso siempre es más tardío. La evidencia tomada en la muestra enseña la existencia de un lenguaje aún en desarrollo.

García Escamilla (1998) manifiesta que después de los seis o siete años los niños Down incorporan preposiciones, pronombres, artículos y conjunciones. Hacia los siete años, se observan enunciados que cuentan con un promedio de tres o cuatro palabras. Por lo regular, no es antes de los 12 años cuando los enunciados producidos cuentan con cuatro a cinco palabras en promedio. Esta extensión gradual de los enunciados puede continuar en algunos sujetos, durante los años de adolescencia y hasta el inicio de la edad adulta.

Referente a los determinantes, se observa en la muestra que los jóvenes Down los utilizaron en forma adecuada, más como su capacidad intelectual es de menor rango algunas veces no respetan las reglas combinatorias de la sintaxis que atañe a los determinantes entre sí. Existe una regla de asociación que no permite combinar artículo con demostrativo, en la narración del cuento del circo, se recogió una frase que citaba: ***“ese un circo”***

La presencia de doble artículo en la frase: **“lo el mono”**. Combinación no permitida, pero se dio por la excepcionalidad de la población.

El manejo de ciertas reglas y combinaciones no han sido aún asimiladas en su totalidad.

Todos los artículos mencionados en el marco teórico son utilizados en forma adecuada según la regla de colocación (Moliner, 1981). El artículo precede siempre al nombre al que afecta: pero entre ambos pueden intercalarse adjetivos o expresiones calificativas.

Cuando se consiguen anomalías de concordancia de número como sucede en la frase *“lo mangos”* es debido a problemas articulatorios, falta de concordancia en género y número se puede ver en la frase *“lo pan”*. Es por la falta de asimilación de las reglas nuevamente.

CONCLUSIONES

Después de toda investigación es importante señalar, en forma resumida, cuáles fueron los aspectos resultantes más significativos, de esta forma se obtiene una visión inmediata del proceso realizado.

A pesar de sus limitaciones en la capacidad intelectual, fonoarticulatoria, auditiva y otras, los jóvenes con Síndrome Down adquieren y desarrollan el lenguaje como otros niños regulares sólo que los procesos son más tardíos.

En conclusión, entre algunos de los aspectos más resaltantes de este estudio puede mencionarse:

1. El lenguaje del joven con Síndrome de Down se caracteriza por la preponderancia de enunciados relativamente cortos.
2. Los jóvenes con Síndrome de Down utilizan los determinantes artículos, especialmente “el, la, los, un, una y unas” en su verbalización oral.
3. El uso que hacen es, desde el punto de vista lingüístico, aceptable: aplican en forma intuitiva las reglas de la gramática, comprenden los mensajes y sus cargas significativas.
4. Hacen uso de la sintaxis, comprensión de las cargas semánticas de los determinantes, manejo de la información dentro del contexto y limitaciones articulatorias.
5. Manejan el componente lingüístico pragmático, actuación, componente comunicativo y la proposición.

6. La percepción y la comprensión son dos mecanismos importantes en la adquisición del lenguaje, al igual que los componentes sintácticos, morfológicos, fonológicos y semánticos.
7. Los jóvenes Down algunas veces no respetan las reglas combinatorias de la sintaxis que atañen a los determinantes al no permitir combinar artículo con demostrativo.
8. La presencia de doble artículo en la frase es inadecuada “lo el mono”, la cual se origina por tratarse de población especial.
9. El manejo de ciertas reglas combinatorias no ha sido asimilado en su totalidad.

Bibliografía

- ALARCOS LLORACH, Emilio. 1978. **Estudios de Gramática Funcional del Español**. Editorial Gredos. Madrid (España).
- ALARCOS LLORACH, Emilio. 1994. **Gramática de la Lengua Española**. Editorial Espasa Calpe. Madrid (España).
- BARRERA, Luis. 1987. **Adquisición del español: el balbuceo**. Ponencia VIII Encuentro Nacional de Lingüística. Barquisimeto (Venezuela).
- BARRERA, Luis y FRACA, Lucía. 1997. **Psicolingüística y Desarrollo del Español**. Monte Ávila Editores. 2ª edición. Caracas (Venezuela).
- BOADA, Humbert. 1986. **El desarrollo de la comunicación en el niño**. Anthropolos. Barcelona (España).
- BOUTON, Charles. 1976. **El desarrollo del lenguaje**. Huemul. Buenos Aires (Argentina).
- BROWN, Roger. 1981. **Psicolingüística: algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje**. D.F. Trillas. México.
- BRUNER, J. 1986. **El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje**. Paidós. Barcelona (España).
- BRUZUAL, R. 1999. **El concepto de representación mental en la enseñanza de la lengua materna**. Revista *Opción*, N° 30.
- CLARK, H. y CLARK, E. 1977. **Psychology of language. An introduction to psycholinguistics**. Nueva York.
- CRYSTAL, D. 1980. **A first dictionary of linguistics and phonetics**. Londres.
- CHOMSKY, N. 1975. **La lengua y la mente**. En H. Contreras, comp., *Los Fundamentos de la gramática transformacional*. Siglo XXI. México.
- CHOMSKY, N. y PIAGET, J. 1983. **Teorías del lenguaje y teorías del aprendizaje**. Grijalbo. (Compilación y notas de M. Piatelli-Palmarini) Barcelona (España).

- DALE, Philip S. 1992. **Desarrollo del lenguaje: un enfoque psicolingüístico**. D.F. Trillas. México.
- GARCÍA ESCAMILLA, Silvia. 1997. **El niño con Síndrome de Down**. Editorial Diana. 12ª reimpresión. México.
- GESCHWIND, N. 1981. **Especializaciones del cerebro humano. Libros de investigación y ciencia. El cerebro**. Scientific American. Nueva York.
- HERNÁNDEZ, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos y BATISTA, Pilar. 1999. **Metodología de la Investigación**. Editorial Esfuerzo S.A. de C.V. Segunda Edición.
- LENNEBERG, E. 1975. **Fundamentos biológicos del lenguaje**. Editorial Alianza. Madrid (España).
- MOLINER, María. 1981. **Diccionario del uso español**. II Tomo. Editorial Gredos. Madrid (España).
- MUSSEN, Conger y KAGAN. 1978. **Desarrollo de la personalidad en el niño**. Editorial Trillas. México, D.F.
- ORTEGA TÁMEZ, Luis. 1997. **El Síndrome de Down guía para padres y maestros**. Editorial Trillas. México.
- RONDAL, Jean A. 1997. **Educación y hacer hablar al niño**. Editorial Trillas. 1ª reimpresión. México.
- PEÑA, Joaquín. 1989. **Manual Básico de Neurología Pediátrica**. Editorial Multicolor C.A. Valera, Estado Trujillo (Venezuela).
- PIAGET, Jean. 1969. **El desarrollo de la inteligencia en el niño**. Editorial Aguilar. Madrid (España).
- PIAGET, Jean. 1976. **Lenguaje y pensamiento en el niño**. Editorial Guadalupe. Buenos Aires (Argentina).
- VYGOTSKY, L. 1934. **Lenguaje y pensamiento**. Buenos Aires (Argentina).