

ESTUDIO DE LA PRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA DE UN SUJETO DOWN EN FUNCIÓN DE LA TAREA DE ENUNCIACIÓN

RAFAEL LÓPEZ AGUILERA
Maestro del C.P. Alfredo Molina Martín

ABSTRACT: Studies focusing on the verbal of subjects who have a language deficiency, with or without associated pathologies (oligophrenia, hypoacusis, institutionalized, etc.) are more and more frequent in Spanish psycholinguistic literature.

This present article tries to analyze the use and the control of discursive methods, lexical indices, fluency and the imperfection of oral speech in relation to the enunciative contexts in which it is emitted.

Our observations (in one case study) aren't substantially different from the results offered in the literature of recent years.

KEY WORDS: enunciation, context, discursive methods, syndrome of Down.

RESUMEN: El estudio de la producción verbal de sujetos con retraso del lenguaje, con o sin patologías asociadas (oligofrenia, hipoacusia, institucionalizados, etc.) es cada vez más frecuente en la literatura psicolingüística española.

El presente artículo trata de analizar el uso y dominio de marcas discursivas como la complejidad oracional, deícticos, índices lexicales, fluidez e imperfección de los discursos orales en función de los contextos enunciativos en que han sido emitidos.

Nuestras observaciones (estudio de N : 1) no discrepan sustancialmente de los resultados ofrecidos en la literatura de estos últimos años.

PALABRAS CLAVE: enunciación, contextualidad, marcas discursivas, síndrome de Down.

1. ENUNCIACIÓN Y CONTEXTUALIDAD. MARCAS DISCURSIVAS

La pragmática atiende al estudio de los textos-discursos en situación de comunicación (diálogos, monólogos orales y/o escritos, conversaciones cara a cara, etc.), prestando una especial atención a los co-textos lingüísticos (lo ya dicho, las presuposiciones lingüísticas) y a los contextos supralingüísticos (situación, proxémica, tarea discursiva), poniendo especial hincapié en la intención/necesidad de comunicación (expresión y comprensión de los mensajes) y en las estructuras morfológicas-semánticas-prosódicas- etc. que el lenguaje adopta para permitir la comunicación. La pragmática lingüística depende, pues, de las necesidades/intenciones del emisor (la tarea, el qué se va a decir), del contexto (dónde, a quién se va a decir), y de la competencia comunicativa (factores de conocimiento extralingüísticos: cognoscitivos; intralingüísticos: dominio de la gramática, codificación gramatical del discurso, la sintaxis, etc.).

La conversación y la observación directa del lenguaje hablado son las herramientas utilizadas para el estudio del lenguaje en uso (en situación interaccional). La pragmática afronta el análisis del lenguaje superando el horizonte estrictamente gramatical y oracional ya que su objeto de estudio abarca, de forma conjunta, lo que se dice (el co-texto), dónde se dice (el entorno físico y social, la situación de la comunicación) y la intención/finalidad (a quién, para qué, por qué). «La solución estaría, dice Acosta comentando a Wunderlich, en una lingüística textual que integrase el aspecto gramatical y el aspecto pragmático-comunicativo» (ACOSTA, 1982: 20). Una simple descripción morfosintáctica (microestructural) de los enunciados es, pues, insuficiente si no se alude a los contextos lingüísticos (cotexto) y a los no lingüísticos (aspectos físicos o situacionales, sociales o de roles, intencionales, etc.). Como dice Rees (1986) «los especialistas de los aspectos clínicos del lenguaje han observado que las consideraciones estructurales ni describen algunas extrañas pautas con que se tienen que enfrentar ni ofrecen unos objetivos adecuados para su intervención» (REES, 1986:155). Los hablantes, con trastornos cognoscitivos o no, deben adquirir en su desarrollo la suficiente eficacia o «competencia comunicativa, en expresión de Hymes (1971), como para hacer un uso del lenguaje adecuado al contexto en que se usa y «para iniciar, mantener y seguir adecuadamente patrones de conducta interactiva o social» (BELINCHÓN, 1992: 632). En resumen, el dominio de dicha competencia o destreza conversacional, es necesario para que se puedan planificar los discursos y establecer la comunicación de manera eficaz, es decir, para que los discursos sean «interpretables» y satisfagan las «demandas del contexto comunicativo» (BELINCHÓN, 1992: 631-2). Una aproximación a la adquisición infantil del nivel gramatical desde una perspectiva pragmática puede verse en Belinchón (1985), Lledó y otros (1990), Aceña (1992) y Zayas (1993); la adquisición de las funciones pragmáticas con preescolares e infantes trisómicos 21 puede verse en Sotillo (1998), y algunas consideraciones para la intervención en el ámbito de las logopatías, en Mayor Cinca (1991)). Las estructuras coloquiales (palabras+prosodia+proxémica+gestos) pueden, de este modo, ser analizadas en un marco o situación de enunciación donde el lenguaje cumple la función de hacerse comprender y ser

comprendido; lo que nos interesan son los textos o discursos y las marcas o adaptaciones morfológicas y sintácticas que adoptan según el otro, la tarea o tópico, etc. Pensamos que la conducta lingüística del sujeto se verá modificada por/adaptada a la tarea de enunciación y que cada tópico provocará una serie de marcas discursivas que permitirán distinguir unos textos de otros (MIRAS, 1986: 71; Belinchón, 1992: 670) y se observarán diferencias en sus estructuras de superficie entre *corpora* que obedezcan a esa diferente tarea.

Son muchos los marcadores discursivos que hacen cohesivo y progresivo el discurso (referentes, tematizaciones, enunciados de mantenimiento y de recuperación), aunque, por necesidades prácticas, debemos circunscribirnos a aquellos que son marcadores de la microorganización del discurso (ALCARAZ, 1990: 137), tales como determinantes, pronombres, deícticos, estructuras sintácticas, etc.

En el presente trabajo sometimos al sujeto a un cuestionario semiestructurado con preguntas fijas, y otras que se improvisaban sobre la marcha. Esto provocaba diálogos (conversaciones de estructura coloquial) y monólogos (definiciones, narraciones de cuentos, sueños, películas, programas de TV, «inventar» historias a partir de láminas de cuentos en imágenes sin texto, etc.).

«Los propósitos contrastantes (narrar vs. describir)» (TOLCHINSKY, 1991:48; también, NAPOLITANO, 1986:85) marcan diferencias que afectan a diferentes estructuras lingüísticas, a las formas morfológicas y al uso de determinadas expresiones» (TOLCHINSKY, 1991:47), es decir, a los elementos lingüísticos y léxicos, marcadores anafóricos y catafóricos (intralingüísticos y situacionales) que determinan el ámbito referencial en sus coordenadas espacio-temporales. Por ello, *narrar* (contar un cuento, un sueño) vs. *describir* (contar un cuento utilizando un estímulo icónico) obliga a perspectivas lingüísticas diferentes, con marcadores que, en cada caso, sitúan la acción en un ámbito diferente, con estructuras adecuadas a la situación de enunciación. Ya que el contexto situacional, en sus aspectos interpersonales (sociales y afectivos) y físicos (espacio-temporales), está delimitado y permanece constante, el contexto de la enunciación comunicativa vendrá definido por el tipo de tarea enunciativa, es decir, la estructura misma de la tarea (BRONCKART, 1992:29) que se le propone a lo largo de la entrevista, tarea que propiciará diversas construcciones discursivas, distintas estructuras sintácticas y lexemáticas.

Resumiendo la metodología de análisis de los discursos, Bronckart (1992) señala la forma de «identificar subgrupos de textos que se caracterizan por poner en juego un subconjunto de unidades relativamente específicas» (p. 42) lo que «nos permite medir el grado de dependencia que existe entre los tipos de discurso y las situaciones en los que han sido producidos» (p. 42; y en igual sentido se pronuncian TEBEROSKY, 1990: 44 y BELINCHÓN, 1992: 673). Desde el momento en que proponemos al sujeto una tarea discursiva específica («dime...», «cuéntame...», etc.) estamos delimitando el referente sobre el que el sujeto habla, es decir, estamos contextualizando la actividad discursiva y «homogeneizando» el discurso ya que cada tarea provoca marcas temporales y funciones pragmáticas distintas (TEBEROSKY, 1990:55; TOLCHINSKY, 1990: 71-73; SOTILLO, 1988; CLEMENTE, 1984; ALCARAZ, 1990: cap. 6; BELINCHÓN, 1992: 654).

En todo caso, el análisis del discurso del sujeto no debe soslayar un vicio de principio: el ser obtenido (provocado) en una posición asimétrica al no darse «la alternancia de turnos», debido a la «profunda fijación preexistente de roles» CASTILLA del PINO, 1992:93). En efecto, el alumno no «interactuaba» de modo espontáneo sino que «respondía». Esto se manifiesta en la casi total ausencia de interrogativas y otras marcas de discursos coloquiales (función apelativa, ausencia de oposiciones indécicas: yo-tú, tono, marcadores de cierre de discurso, etc.); por tanto, al regular la alternancia discursiva se minimizaban, para el sujeto, sus posibilidades expresivas lingüísticas y paralingüísticas. (Una ampliación de estas cuestiones, y la metodología adecuada para solventar las dificultades que pueden presentarse con sujetos oligofrénicos, puede verse en Rees (1986) y Bueno (1991); cuando se estudia el lenguaje infantil, en Siguan y cols. (1990), Bueno (1993) y Acosta y cols. (1996); para el lenguaje adulto, en estudios sociolingüísticos, en Cortés (1986) y López Morales (1994)).

En definitiva, el dominio lingüístico se manifestará en el discurso enunciativo de modo distinto según cuál sea el contexto situacional que sirve de estímulo, de manera que el discurso reflejará tanto la competencia lingüística como la adecuación de la emisión a la situación de enunciación. (BELINCHÓN, 1992:673).

Las investigaciones sobre lingüística enunciativa, distinguiendo los textos (la actividad discursiva) según la presencia-ausencia de ciertos indicios o marcas formales, han tenido un cultivo fructífero. Benveniste, Bronckart, Culioli, etc. han operacionalizado el procedimiento de análisis de los textos según el marco de enunciación. En la revisión que Miras (1986) y Bronckart, (1985: cap. X) hacen de las aportaciones de Benveniste a la lingüística enunciativa, indican que los elementos integrantes de la enunciación vienen delimitados por una serie de indicios: a) indicios de ostensión: pronombres, adjetivos, adverbios y locuciones adverbiales; b) indicios de persona: pronombres personales; c) formas temporales o tiempos verbales: el presente.

2. MÉTODO

2.1. Sujeto

Se trata de una adolescente (17 años) con oligofrerenia leve (C.I.: 61) por Síndrome de Down, escolarizada en el Centro Específico de E. Especial "Princesa Sofía" de Almería.

2.2. Procedimiento y diseño

Obtención del corpus: Se grabaron 60 min. de lenguaje oral en cinta magnetofónica. Llamamos texto a la producción verbal que el Sujeto (S) da como respuesta a una pregunta o estímulo verbal del Entrevistador (E). Se utilizaron diversas situaciones lingüísticas: len-

guaje espontáneo, dirigido. Los textos aquí analizados son una muestra del total del corpus obtenido mediante entrevista individual; unos son de estructura abierta (respuestas espontáneas), otros de estructura cuasi rígida (definiciones: decir qué es...). En algunos casos se utilizaron láminas de cuentos sobre las que el sujeto debía «inventar» una historia, contar un cuento.

Los contrastes de hipótesis se hacen mediante: a) pruebas de ji-cuadrado para los efectivos; b) pruebas de Lawshe-Baker de comparación de porcentajes; c) la U de Mann-Whitney para las medias.

Se han utilizado diversos índices lexicales de uso generalizado en los análisis lingüísticos en sujetos deficientes (SERRA, 1976, 1982). Para visualizar las imperfecciones en las emisiones, se ejemplifican algunos textos con «grilles» o configuraciones.

2.3. Hipótesis de investigación

La productividad lingüística estará en función de la pregunta estímulo (la tarea discursiva propuesta). Así, la definición tendrá una producción léxica (cantidad total de palabras por enunciado) menor que un relato. Un cuento evocado (recordado) tendrá más riqueza sintáctica (medida por el número de oraciones subordinadas, índice de subordinación) que otro con apoyo icónico (que tendrá mayor número de oraciones yuxtapuestas); pero el cuento con apoyo gráfico tendrá mayor número de sustantivos, artículos y adjetivos no pronominales que el cuento evocado, debido a la mayor contextualización (*deixis ad oculos*) provocada por el material gráfico referencial que propicia denotaciones (sustantivos) y expresiones lineales de tipo enunciativo. Vamos a estudiar la influencia de la contextualidad en la estructura morfosintáctica y la variedad léxica de los enunciados comparando textos emitidos por el sujeto en distintas situaciones enunciativas: definiendo, narrando, evocando, etc.

En resumen, el presente estudio tiene los siguientes objetivos: a) estudiar la competencia en el uso abierto del lenguaje, en aspectos tales como la producción sintáctica (complejidad), organización de los enunciados verbales, el dominio léxico, etc.; b) identificar los marcadores discursivos que permitan diferenciar los enunciados en función de la tarea propuesta (el contexto de enunciación), ya que pensamos que los enunciados o discursos tendrán distinta estructura gramatical, estrategias referenciales y riqueza léxica según el contexto enunciativo.

En este trabajo no distinguiremos entre los términos «texto» y «discurso». En los estudios psicolingüísticos unas veces se emplean como sinónimos e intercambiables, así en Belinchón (1988) y Mayor (1984), (1991); en otros casos se establecen diferencias, como en Castilla del Pino (1988), Rivière (1992) y Villegas (1993). Para un análisis, lingüístico, de las diferencias, semejanzas «matices» semánticos y de uso, y tipología puede consultar el lector a Acosta (1982), Bernárdez (1982), Yllera y cols. (1983), Van Dijk (1983), (1984) y Alcaraz (1990).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Contextualidad y riqueza sintáctica

La referencia icónica debe originar una sintaxis lineal y descriptiva (oraciones simples, coordinadas y yuxtapuestas), mientras que la evocación debe originar mayor número de oraciones subordinadas. La dirección de la hipótesis es de una mayor riqueza sintáctica (medida por el número de subordinadas e índices de complejidad sintáctica) en los relatos sin apoyo gráfico (evocado) que en los relatos con estímulo icónico.

En la Tabla 1 podemos ver que, tanto por las frecuencias absolutas como por el índice de complejidad (índice de subordinación de Labrant) hay más estructuras de subordinación en los contextos evocados que en los de apoyo icónico. Por contra, el contexto gráfico produce más yuxtapuestas, siendo significativa la diferencia de porcentajes ($t=2'681$, $p< 0'01$). Las coordinadas y las simples no presentan diferencias significativas aunque sus frecuencias van en contra de la dirección de la hipótesis. Otro índice de complejidad, el L.M.E. (palabras/enunciados), nos dice que el contexto próximo produce más palabras por enunciado que el contexto evocado. En el sujeto estudiado, los textos se expanden, en la mayoría de las ocasiones, con coordinadas en «y», con función meramente expletiva, es decir, que constituyen un recurso de «rellenamiento» de la frase que da el aspecto de continuidad y expansión oracional, limitándose a introducir nuevos enunciados (son, *stricto sensu*, pseudocoordinadas (Cortés, 1986:65-72)).

3.2. Contexto y aspectos deícticos del discurso

«La deixis, dice Rees (1986), constituye un aspecto integrante del planteamiento pragmático». Con la deixis, el sujeto «ancla» («anclaje deíctico» es la expresión de FILLMORE, 1975; cit. en LOZANO, 1988: 115) el discurso en el contexto social, espacial y temporal en el que se desarrolla la interacción comunicativa, el diálogo. Para Rees (1986), cada «usuario (...) debe dominar el sistema deíctico de su propia lengua si es que quiere funcionar como comunicador». Efectivamente, los estudios de Lozano (1988) con escolares de 9 a 11 años de edad cronológica demuestran que «el uso deíctico incorrecto a menudo causa disrupciones en la tarea y en el éxito de la comunicación». Su uso en la conversación satisface, tanto el principio de «cooperación» de Grice, como la necesidad de mantener la comunicación fijada al lugar, al tiempo, a los eventos, a las cosas y a las personas que están presentes en el contexto externo y participan en el diálogo, o que están ausentes (*deixis am phantasma*).

Cuando el sujeto tiene delante un dibujo sobre el que «elabora» un cuento, la dependencia que la producción verbal tiene del estímulo, hace que las referencias contextuales sean mayores que cuando el sujeto recuerda o inventa. Por ello pensamos que habrá más sustantivos, más adjetivos no pronominales, más artículos, deícticos de lugar (preposiciones y adverbios de lugar) y, en cuanto a los tiempos verbales, habrá más presentes al des-

cribir la acción como algo próximo e inmediato al sujeto, mientras que en los cuentos evocados aumentará la pronominalización y se preferirá el pretérito ya que situará la acción en el pasado, como algo que ocurrió en otro tiempo y es, además, ajeno al sujeto. Deixis y anáfora permiten la coherencia textual y la referencia a la realidad, introduciendo elementos en el discurso, señalándolos o aludiendo a información futura (catáfora), llevando el foco de la atención hacia elementos extralingüísticos.

Esta subhipótesis se ve confirmada. Los datos de la Tabla 2 indican que hay más artículos, sustantivos, adjetivos no pronominales y deícticos de lugar (preposiciones, adverbios de lugar) al relatar un cuento con apoyo gráfico que cuando es evocado, aunque no siempre aparecen diferencias significativas. El contexto evocado produce más deícticos temporales (adverbios de tiempo) y pronombres (sólo éstos presentan diferencias significativas).

El uso temporal de los verbos presenta el comportamiento previsto (Tabla 3): el cuento con imágenes provoca más verbos en presente (el sujeto cuenta la historia como algo que ocurre ahora); el cuento evocado se hace lejano al sujeto, por lo que predominan los pretéritos. Las diferencias en el uso del presente y del pretérito son significativas ($p < 0'001$). El relato evocado, como algo situado en el pasado, presenta pocos futuros ($p < 0'05$), como cabía esperar.

3.3. Contextualidad y autorreferencia

Vamos a distinguir, entre los términos deícticos, los que aluden al mundo externo al sujeto de los que tienen al propio sujeto como referencia (MUÑOZ, 1986). En este caso el sujeto no sólo es actor-protagonista de la acción sino receptor-objeto de la acción de los demás. Para ello es preciso que el sujeto se distinga de los demás, que «tenga conciencia de sí mismo» (GARVEY, 1987:105).

La autorreferencia hace que sea el propio sujeto el tema del discurso (LYONS, 1986:289; también MUÑOZ, 1986:118-119) y que, por tanto se (auto)ubique dentro del discurso egocéntrico. Definimos la autorreferencia como el conjunto de marcas léxicas y morfélicas que hacen que el locutor del discurso sea actor-protagonista haciendo su presencia-actuación constantes, en oposición a aquellas narraciones «objetivas», no autorreferenciales, en las que el locutor está ausente del discurso limitándose a describir lo que ve (describiendo, enumerando). En el primer caso, la relación con la situación de enunciación vendrá definida por autorreferencias constantes, mientras que en el segundo el locutor estará (casi)ausente, no participando (según referencias léxico-gramaticales) de forma activa.

Las marcas formales que definirían a un contexto enunciativo como autorreferencial serían: a) predominio de verbos en primera persona (tanto en singular como en plural); b) predominio de pronombres-sujeto (“yo”, “nosotros” – “as”) y pronombres complemento (“me”, “mi”, “conmigo”, “nos”) en primera persona del singular y plural, en posiciones proclítica y enclítica; c) predominio de las formas tónicas y átonas de pronombres y adjetivos posesivos en primera persona (“mío”-a-os-as”, “nuestro-a-os-as”, “mi”, “mis”).

Para el contraste de esta subhipótesis comparamos textos en los que el sujeto es invitado a relatar experiencias-acciones personales (“¿qué haces cuando sales del colegio?”, “¿...este fin de semana?”, “¿a qué juegas con las amigas del barrio?”...) con otros en los que el sujeto relata lo que ha visto de modo pasivo (contar programas de TV. preferidos, películas de cine recientemente vistas,...).

En relación al total de verbos, pronombres y adjetivos pronominales (demostrativos, indefinidos y posesivos) emitidos en ambos *corpora*, las diferencias de porcentajes de los verbos en primera persona, de pronombres sujeto y complemento y de los adjetivos posesivos son significativas (ver Tabla 4). Esto confirma la hipótesis de que la diferencia en marcas morfosintácticas según la situación de enunciación (locutor-autor de la historia vs. enunciación distanciada) es lo que delimita cada tipo de discurso (NAPOLITANO, 1986:84-85; MIRAS, 1986:71; BRONCKART, 1985:cap. X y XI).

3.4. Contextualidad e imperfección del lenguaje oral

Se trata de analizar la imperfección de las emisiones orales del sujeto dependiendo de la tarea discursiva propuesta. Estos rasgos suprasegmentales (paralingüísticos) inciden sobre la producción total al hacer disminuir el número de palabras que se habrían emitido en un tiempo determinado de no haberse producido tanto los bloqueos como las repeticiones, disminuyendo la información posible.

La hipótesis de investigación supone que a mayor grado de abstracción de la tarea, el sujeto deberá «crear» enunciados no familiares y coordinarlos lingüísticamente, lo que obligará a interrumpir la emisión con el fin de «pensar» lo que va a decir (estrategias cognitivas de elaboración del pensamiento, búsqueda de léxico, rectificaciones sintácticas, etc.). Definimos la imperfección como aquel cese en el flujo normal del habla, o en la emisión de errores de planificación gramatical, que alteran la producción total (fluidez) en un tiempo determinado de emisión.

Entre los rasgos que enlentecen el discurso, alterando el flujo verbal y la cantidad de información, destacamos:

- a) las vacilaciones (falsos inicios las llama BELINCHÓN, 1988:167): palabras o frases que se empiezan pero no se concluyen; quizás tengan una función de autocensura (LAVER, 1975:74) o de búsqueda de léxico apropiado (LOUFRANI, 1990:91-92).
- b) las pausas: es el cese del flujo oral (bloqueos tónicos). Los más frecuentes son los de acento o pie y los de búsqueda de léxico, consistiendo estos en una estrategia de «reconducción» en la producción verbal. Para Valle Arroyo (1991:115) «las pausas pueden tener orígenes muy diferentes y perseguir distintas finalidades: respirar, facilitar la comprensión del oyente y planificar (...) lo que se va a decir»; luego añade como causas: la complejidad sintáctica («a mayor complejidad, más necesidad de planificación», p. 120), la «determinación del contenido y la selección léxica» (p. 121).

- c) las repeticiones segmentales: se repiten palabras y, en algún caso, frases.
- d) titubeos: son sonidos inarticulados (eh, hum) o meros expletivos sin función gramatical alguna (bueno, pues, pero, y); en otros casos es sólo la primera sílaba de una palabra, que luego se completa o se sustituye.
- e) proposiciones u oraciones incompletas: son frecuentes en construcciones anacolúpticas que no se concluyen y que el sujeto reinicia de nuevo intentando una mejor coherencia gramatical (rectificación sintáctica) o en búsqueda de léxico; con frecuencia estos errores producen dísticos (ver ejemplos 3 y 4).
- f) errores de concordancia: los más frecuentes son errores en el uso de los verbos (tiempos y, en algún caso, el modo).
- g) construcciones en eco: el sujeto empieza el discurso con la/s última/s palabra/s dicha/s por el entrevistador (ver ejemplos 1, 2, 3, 4). Sólo sirven para crear «lugares semánticos artificiales» (LOUFRANI, 1990:109) yendo contra la economía lingüística propia del habla coloquial.

Veamos algunos ejemplos puestos en configuración (“grille”) donde se visualizan estos errores (BLANCHE-BENVENISTE, 1990; BILGER, 1990; TEBEROSKY, 1990; TOLCHINSKY, 1990, 1991; LOUFRANI, 1990). El guión indica pausa de varios segundos. Las sílabas entre paréntesis fueron omitidas por el sujeto; se añaden para facilitar la lectura.

Ejemplo 1

E: ¿Qué has hecho este fin de semana?

S:				este fin de semana
	pues_	me	fui	a_
				con mis tíos
				a_
				a un viaje_
		me	fui	el domingo_
	y_	nos lo	pasamos	bien_
			comimos	mucho_
	y	nos_		
	y	nos	damos	
	y	nos	dimos	una vuelta_
	y			a la tarde
	pues	nos	vinimos	pa(ra) (a)cá_
				pa(ra) (A)lmería_

Ejemplo 2**E: ¿Qué es un colegio?**

S: un colegio_ pues_
 un cole_
 un colegio_ muy_
 muy grande_

Ejemplo 3**E: ¿Qué es un zapato?**

S: un zapato_ pues_
 zapato donde se_
 donde nos_ ponemos_

Ejemplo 4**E: ¿Qué es una pelota?**

S: una pelota_ es para jugar_
 y_ para
 y_ para_
 para estar jugando
 y_ pasando una un rato divertido.

Ejemplo 5**E: ¿Qué ves en este cuento? (lámina en color).**

S: pues_
 los patos se bañan en el_
 en_
 en el agua_
 las flores_ tam(bién) están_
 las flores_ están_ donde_
 suelen_
 es_
 estar_
 en el campo_
 hay árboles_
 y_ un niño con un perro_
 una niña_
 y_

Ejemplo 6

E: ¿Qué has hecho en el taller de cerámica?

S: Pues_ en el taller de cerámica
 pues solamente
 hice__ bastantes_
 joyeros_ algu(nos)
 piezas algunos que otros
 y_ hice otro_
 ya lo pinté
 y__ una vez que
 para__ lo pinté_
 ya para dejarlo
 para poder_
 llevármelo.

Ejemplo 7

E: ¿Qué haces por la tarde, cuando sales del Colegio?.

S: Pues voy a mi casa_
 y_ la tele_
 y estoy viendo (a)compañando a mi familia
 y luego unos libros que
 pues_ cojo_
 tengo por hacer_
 y me pongo a hacer unos libros que
 tengo_ que hacer_
 que me_ expresión matemática
 y otro de lenguaje.

Aparte del análisis cualitativo de las imperfecciones del lenguaje oral, que ofrece la configuración (“grilles”), veamos el estudio cuantitativo de algunos de los rasgos antes expuestos.

El contraste lo hacemos entre enunciados que son respuestas a preguntas sobre acciones familiares y cotidianas (relativas a juegos preferidos, amigos, programas de TV, entretenimientos del fin de semana o en horas extraescolares) como contexto nada o escasamente abstracto y las respuestas a preguntas de carácter neutro, (decir qué es una casa, colegio,

zapato, coche, pelota, cuchara, televisión) como contexto abstracto y nada frecuente en la actividad escolar normal de la alumna. Utilizando las categorías de Bronckart (1982, 1988) los textos corresponderían, respectivamente, a una narración (que «cuenta los acontecimientos que le han ocurrido al locutor») y a un discurso teórico (abstraído de la «situación de enunciación») (1982:47).

Los análisis cuantitativos de la imperfección de las emisiones orales, los hacemos mediante índices que nos expresan la fluidez verbal teniendo en cuenta el tiempo de emisión (IRL(I): total palabras/tiempo; IRL(II): palabras diferentes/tiempo), las pausas (Índice de fluidez: total palabras/pausas), las reiteraciones (Índice de reiteraciones: reiteraciones/total palabras), así como la media de palabras emitidas en cada discurso y la media de palabras diferentes en cada discurso. La diferencia de medias de palabras diferentes por discurso es significativa ($p < 0'021$), (Tabla 5). En los contextos no abstractos el sujeto emite, en promedio, más palabras en cada discurso que en los contextos abstractos ($p < 0'036$). Los contextos no abstractos provocan una mayor fluidez y variabilidad lexical. Observando los IRL (I y II) vemos que los contextos no abstractos producen índices superiores, es decir, se emite más cantidad total de palabras y más palabras diferentes cuando el contexto es no abstracto que cuando es abstracto (definir). El índice de fluidez nos señala que el sujeto emite más del doble de palabras entre dos pausas en el contexto no abstracto respecto del abstracto.

El índice de reiteraciones nos señala que el contexto abstracto produce más reiteraciones (falsos inicios, repeticiones segmentales, rectificaciones sintácticas) que el no abstracto. Tanto las frecuencias observadas en pausas (bloqueos tónicos) y reiteraciones (bloqueos clónicos) como los índices, reflejan que la definición produce emisiones más imperfectas (menor léxico, mayor vacilación) que la descripción de acciones o hechos cotidianos y que emplea más tiempo para su emisión que en los contextos no abstractos ($\chi^2 = 7'879$, $p < 0'005$).

4. CONCLUSIONES

El sujeto hace un buen uso de los recursos intralingüísticos (referencias anafóricas) y extralingüísticos (referencias exofóricas y deícticas) para dar coherencia a los discursos, siendo la situación la que determina el uso verbal, los deícticos espacio-temporales, las (alo)(auto)referencias personales fóricas (pronombres demostrativos, personales, adjetivos posesivos), así como los elementos prosódicos (entonación, ritmo, pausas) que hacen que el sujeto muestre una competencia comunicativa adecuada a las exigencias del tópico de enunciación, permitiendo que la intención de comunicación se haga efectiva, la interacción se produzca y la comprensión se facilite (BELINCHÓN y cols. 1991:39). Pensamos que factores biológicos, cognoscitivos (simbolización e inteligencia) y ambientales (el nivel de exigencia de los adultos, los modelos lingüísticos, la situación y oportunidades de interacción) deben intervenir en la adquisición y uso de las habilidades comunicativas (lingüísticas y pragmáticas). Sobre el entorno lingüístico de sujetos Down (en situaciones de interacción) y las prácticas educativas de los padres de niños trisómicos 21 pueden

consultarse, entre otros, Rondal, 1983, 1986, 1987; Rondal et al. 1988; Lambert y Rondal 1982; Artigas y cols. 1985; Clemente y Navarro, 1990.

En resumen, se observa un lenguaje referencial (la nominalización es destacable) y deíctico ya que los discursos están fuertemente contextualizados: son las demandas de la tarea enunciativa las que provocan en todo momento las marcas léxicas de superficie, las expresiones referenciales, las estructuras sintácticas y los rasgos de imperfección de los discursos. Nuestras observaciones coinciden con las de Rondal (1980) cuando afirma que el lenguaje de las personas con Síndrome de Down parecen tener valor funcional.

En el aspecto sintáctico constatamos que las coordinadas, aunque frecuentes, se construyen con “y”, produciendo falsas sobreextensiones ; hay pocas simples, generalmente al inicio del discurso, en función de presentador del personaje o de la situación física donde se desarrolla la acción . Las yuxtaposiciones están enmarcadas por silencios y sirven para introducir subtemas dentro de la narración (sobreextensiones, aclaraciones, etc.).

5. BIBLIOGRAFÍA

- ACEÑA PALOMAR, José M^a (1992). «El nivel gramatical: modelo pragmático de su aprendizaje o adquisición infantil». *Didáctica*, 4(1992): 17-27.
- ACOSTA, Luis (1982): *Cuestiones de lingüística textual*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- ACOSTA RODRÍGUEZ, Víctor (Dir.) y MORENO, Ana; QUINTANA, Adelia; Ramos, Victoria ESPINO, Olga (1996). *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- ALCARAZ VARÓ, Enrique. (1990). *3 paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy, Marfil.
- ARTIGAS PALLARÉS, Josep; RUIZ CORTINA, Glòria y TORRAS MAÑÁ, Montserrat (1985). “Estudio evolutivo de las primeras etapas de lenguaje en diversas formas de deficiencia”. *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*, Vol. V (1), (1985) pp. 16-19.
- BELINCHÓN CARMONA, Mercedes (1985): «Adquisición y evaluación de las funciones pragmáticas del lenguaje: un estudio evolutivo». *Estudios de Psicología*, 19-20 (1985): 35-49.
- BELINCHÓN, Mercedes. (1988). “Hacia una caracterización empírica del lenguaje esquizofrénico: de la descripción estructural de los discursos a la reconstrucción de los procesos implicados en la producción verbal desviada”. *Estudios de Psicología*, 33-34, (1988), pp. 157-189.
- BELINCHÓN CARMONA; Mercedes (1992). La producción del discurso y la conversación. En M. Belinchón, A. Rivière y J.M. Igoa: *Psicología del Lenguaje. Investigación y teoría*. (pp. 629-699). Madrid: Trotta..
- BELINCHÓN, Mercedes (1995): «Aspectos cognitivos, lingüísticos y emocionales en la adquisición normal y no normal del lenguaje». *Lenguaje y Comunicación*, 9 (1995): 5-20.

- BELINCHÓN, Mercedes; RIVIÈRE, Ángel e IGOA, José Manuel. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid, Trotta.
- BERNÁRDEZ, Enrique (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BILGER, Mireille. (1990). "Aplicaciones del análisis en grille a la comprensión de textos orales y a la enseñanza de la composición". *Anuario de Psicología*, 47, (1990), pp. 29-42.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire.(1990). "Un modèle d'analyse syntaxique «en grilles» pour les productions orales". *Anuario de Psicología*, 47, (1990), pp. 11-28.
- BRONCKART, Jean Paul. (1982) "Funciones sintácticas y enunciativas en la comunicación". En Marc Monfort (Coord.) *Los trastornos de la comunicación en el niño. I Simposio de Logopedia*. Madrid, CEPE.
- BRONCKART, Jean Paul. (1985). *Teorías del lenguaje*. Barcelona, Herder.
- BRONCKART, Jean Paul. (1988). El desarrollo de las categoría textuales. En M. Monfort (Coord.). *La intervención logopédica. II Simposio de logopedia*. Madrid, CEPE.
- BRONCKART, Jean Paul. (1992). "El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico". *Anuario de Psicología*, 54, (1992), pp. 3-48.
- BUENO AGUILAR, Juan José (1991). *El lenguaje de los niños con necesidades educativas especiales*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- BUENO AGUILAR, Juan José (1993). *El lenguaje de los niños gitanos. Una perspectiva funcional*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- CASTILLA DEL PINO, Carlos (1988): «Los discursos de la mentira». En C. Castilla del Pino (Comp.): *El discurso de la mentira* (pp. 143-191). Madrid: Alianza.
- CASTILLA DEL PINO, Carlos. (1992). El silencio en el proceso comunicacional. En C. Castilla del Pino (Comp.) *El Silencio*. Madrid, Alianza.
- CLEMENTE ESTEVAN, Rosa Ana. (1984). Variaciones en el lenguaje espontáneo infantil. En M. Siguán (Dir.) *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Madrid, Pirámide.
- CLEMENTE ESTEVAN, Rosa Ana y NAVARRO MARTÍNEZ, Francisca. (1990). "La interacción comunicativa entre adultos y niños down". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43 (3), (1990), pp. 385-391.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, Luis. (1986). *Sintaxis del coloquio. Aproximación sociolingüística*. Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca.
- FILLMORE, C. J. (1975): *Santa Cruz lectures on deixis 1971*. Bloomington (Indiana): Indiana University Linguistics Club, (cit. en A. Lozano, 1988).
- GARVEY, Catherine. (1987). *El habla infantil*. Madrid, Morata. (Original en inglés, 1984).
- HYMES, D.. (1971): «Competence and performance in linguistic theory». En R. Huxley y E. Ingram (eds.): *Language Acquisition: Models and Methods*, pp. 3-24. Nueva York: Academic Press (cit. en N. Rees, 1986).
- LAMBERT, Jean-Luc y RONDAL, Jean-A. (1982). *El mongolismo*. Barcelona, Herder.
- LAVER, John. (1975). "La producción del habla". En J. Lyons (Dir.) *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid, Alianza.
- LÓPEZ MORALES, Humberto (1994): *Métodos de Investigación Lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

- LOUFRANI, Claude (1990). "Una aproximación sintáctica a los textos de afásicos". *Anuario de Psicología*, 47, (1990), pp. 89-114.
- LOZANO PALACIOS, Antonio (1988): «Un análisis del uso de los deícticos en la comunicación verbal». *Revista Española de Lingüística Aplicada*, Vol 4 (1988): 109-124.
- LLEDÓ BECERRA, Ángel; CANO MARTÍNEZ; M^a Isabel; JIMÉNEZ VICIOSO; Juan y LOZANO ALCOBENDAS, Teresa (1990). *Perspectiva evolutiva del desarrollo de la capacidad lingüística. En Diseños Curriculares de la Reforma: Educación Infantil y Primaria* (Vol. I). (pp. 37-59). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de E. y Ciencia.
- LYONS, John. (1986). *Introducción en la lingüística*. Barcelona, Teide.
- MAYOR, Juan (1984): «Texto y discurso». En Juan Mayor (Ed.): *Psicología del Pensamiento y el Lenguaje*, Vol. I (pp. 251-289). Madrid: U.N.E.D.
- MAYOR, Juan (1991): «La actividad lingüística entre la comunicación y la cognición». En Manuel Martín Serrano y Miquel Siguán Soler (Coords.): *Comunicación y Lenguaje* (pp. 3-235). Madrid: Alhambra Longman.
- MAYOR CINCA, M^a Ángeles (1991): «La pragmática del lenguaje. Consideraciones para la intervención». *Lenguaje y Comunicación*, 7 (1991): 17-21.
- MIRAS, Mariana. (1986). "En torno a la lingüística enunciativa". En Miquel Siguán (Coord.): *Estudios de Psicolingüística*. Madrid, Pirámide.
- MUÑOZ, Carmen. (1986). "Los pronombres personales". En M. Siguán (Coord.): *Estudios de Psicolingüística*. Madrid, Pirámide.
- NAPOLITANO, Gabriela. (1986). "Genética de la enunciación". En M. Siguán (Coord.): *Estudios de Psicolingüística*. Madrid, Pirámide.
- REES, Norma (1986). «Pragmática del lenguaje. Aplicaciones al desarrollo del lenguaje normal y deficiente». En Richard L. Schiefelbusch (Dir.): *Bases de la intervención en el lenguaje* (pp. 153-215). Madrid: Alhambra.
- RIVIÈRE GÓMEZ, Ángel (1992): «La comprensión del discurso». En M. Belinchón, A. Rivière y J. M. Igoa: *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría* (pp. 469-532). Madrid: Trotta.
- RONDAL, Jean (1980): «La adquisición del lenguaje en niños con Síndrome de Down: estudios recientes y problemas». Ponencia presentada en E.A.S.E. 80, *Communication and Handicap*. Helsinki, Finlandia (Agosto, 1980); (texto mecanografiado sin paginar).
- RONDAL, Jean. (1983). "Lenguaje y deficiencia mental: datos recientes y perspectivas". *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*, Vol. III (2), (1983), pp. 67-77.
- RONDAL, Jean. (1986). "Lenguaje y comunicación en los niños pequeños trisómicos 21". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Vol.VI (2), (1986), pp. 52-66.
- RONDAL, Jean. (1987). "Bilingüismo y hándicap mental: algunas perspectivas". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Vol. VII (4), (1987), p.p. 224-241.
- RONDAL, Jean.; SERÓN, Xavier; LAMBERT, Jean-Luc. (1988). "Problemática del trastorno. Evaluación del lenguaje y aportación de la psicolingüística". En J.A. Rondal y X. Serón: *Trastornos del lenguaje I*. Barcelona, Paidós.
- SERRA I RAVENTÓS, Miquel. (1976). "Métodos e índices para el estudio psicológico y patológico del lenguaje". *Anuario de Psicología*, 15, (1976), pp. 171-176.

- SERRA I RAVENTÓS, Miquel. (1982). "Técnicas de medida y evaluación del lenguaje en deficientes". *Anuario de Psicología*, 26, (1982), pp. 57-88.
- SHUM, Grace. (1988). "La influencia del contexto de la interacción en la adquisición del lenguaje". *Infancia y Aprendizaje*, 43, pp. 37-53.
- SIGUAN, Miquel, COLOMINA, Rosa y VILA, Ignasi (1990): *Metodología para el estudio del lenguaje infantil*. Vic: Eumo Editorial.
- SOTILLO MÉNDEZ, María. (1988). "Evaluación de la adquisición de las funciones pragmáticas del lenguaje: un estudio en niños con síndrome de Down". *Lenguaje y Comunicación*, 4 (1988), (Texto sin paginar).
- TEBEROSKY, Ana. (1990). "Re-escribiendo noticias: una aproximación a los textos de niños y adultos en proceso de alfabetización". *Anuario de Psicología*, 47 (1990), pp.43-63.
- TOLCHINSKY, Liliana. (1990). "La reproducción de relatos en niños entre cinco y siete años: organización sintáctica y funciones narrativas". *Anuario de Psicología*, 47 (1990), pp. 65-88.
- TOLCHINSKY, Liliana. (1991). "Lengua, escritura y conocimiento lingüístico". En Miquel Siguán (Coord.): *La enseñanza de la lengua*. Barcelona, ICE/Horsori.
- VALLE ARROYO, Francisco. (1991). *Psicolingüística*. Madrid, Morata.
- VAN DIJK, Teun (1983): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- VAN DIJK, Teun (1984): *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- VILA, Ignasi. (1991). "El desarrollo tardío del lenguaje". En Miquel Siguán (Coord.): *La enseñanza de la lengua*. Barcelona, ICE/Horsori..
- VILLEGAS, Manuel (1993): «Las disciplinas del discurso: hermenéutica, semiótica y análisis textual». *Anuario de Psicología*, 59 (1993): 19-60.
- ZAYAS, Felipe (1993): «Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual». En Carlos Lomas y Andrés Osoro (Comps.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, (pp. 199-222). Barcelona: Paidós.

Tabla I

Estructura Sintáctica	Contexto icónico	Contexto evocado	Contraste	Significación
Oraciones simples	3	5	$\chi^2 = 0'5$	N.S.
Oraciones subordinadas	5	21	$\chi^2 = 8'6538$	0'005
Oraciones yuxtapuestas	13	8	$\chi^2 = 1'905$	N.S.
Oraciones coordinadas	18	19		N.S.
Índice de LABRANT	12'82	39'62	t= 2'949	0'01
Índice de yuxtaposición	33'33	15	t= 2'681	0'01
L.M.E.	7'6923	4'9811	$\chi^2 = 0'58$	N.S.
Total oraciones	39	53		
Estructuras sintácticas e índices de complejidad oracional en los dos contextos enunciativos y significación de la diferencia de porcentajes (prueba t de Lawshe-Baker) y de los efectivos observados ($\chi^2 = \text{ji cuadrado}$). (N.S.= no significativo).				

Tabla II

Categoría gramatical	Contexto icónico	Contexto Evocado	Contraste t=	Significación p<
Sustantivos	21 (63)	13'26 (35)	2'6814	0'01
Adj. no pronominales	3 (9)	1'89 (5)	1'0055	N.S.
Preposiciones	9 (27)	7'2 (19)	1'0055	N.S.
Adverbios de lugar	1'67 (5)	0 (0)	2'011	0'05
Adverbios de tiempo	3'33 (10)	4 (12)	0'335	N.S.
Artículos	14'67 (44)	9'47 (25)	2'011	0'05
Pronombres	8'33 (25)	12'12 (32)	1'6759	0'05
Total Palabras	300	264		
Significación de las diferencias de porcentajes (prueba t de Lawshe-Baker) de las distintas categorías gramaticales y lexemáticas en los dos contextos enunciativos. Las frecuencias observadas van entre paréntesis. (N.S.= no significativo).				

Tabla III

Formas verbales	Contexto icónico	Contexto evocado	Contraste t=	Significación p<
Presente	37'78 (17)	8'93(5)	3'6733	0'001
Pretérito	35'55 (16)	75 (42)	4'0971	0'001
Futuro	8'89 (4)	1'79 (1)	1'8366	0'05
Total formas verbales	45	56		
Formas verbales y significación de las diferencias de porcentajes en los dos contextos enunciativos (prueba t de Lawshe-Baker). Las frecuencias observadas van entre paréntesis.				

Tabla IV

Categoría gramatical	Contexto autorreferencial	Contexto no autorreferencial	Contraste	Significación p<
Verbos en 1ª persona	73'91 (17)	6'896 (2)	5'4702	0'001
Pronombres sujeto y complemento	84'61 (11)	46'154 (6)	2'091	0'05
Adjetivos posesivos	66'67 (6)	0 (0)	4'279	0'001
Marcas gramaticales y lexicales de autorreferencia y prueba de significación de las diferencias en los porcentajes según el contexto (prueba t de Lawshe-Baker). Los porcentajes se hallaron sobre el total de cada categoría gramatical (verbos, pronombres y adjetivos pronominales respectivamente). Las frecuencias observadas van entre paréntesis.				

Tabla V

Elementos e índices	Contexto no abstracto	Contexto abstracto	Contraste	Significación p<
Total palabras	144	139		
Palabras diferentes	99	90	$\chi^2= 0'4286$	N.S.
Tiempo (en seg.)	78	119	$\chi^2= 7'879$	0'005
Media de palabras por discurso	36	19'86	U= 4	0'036
Media de palabras diferentes por discurso	24'75	12'86	U= 3	0'021
I.R.L. (I)	1'8462	1'1681		
I.R.L. (II)	1'2692	0'7563		
Pausas	28	54	$\chi^2= 8'2439$	0'005
Índice de fluidez	5'143	2'5273		
Reiteraciones	7	25	$\chi^2= 10'125$	0'005
Índice de reiteraciones	0'0486	0'18		
Imperfección de la producción oral y prueba de significación de las diferencias observadas (basada en la U de Mann-Whitney) aplicada a las medias de palabras por discurso y palabras diferentes emitidas en cada discurso y a los totales de palabras diferentes, pausas, reiteraciones y tiempo empleado en la emisión de ambos discursos (basada en χ^2). (N.S.= no significativo).				

