

Algunos rasgos del lenguaje del niño ciego^(*)

Miguel Pérez Pereira^(**)

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen: Se somete a crítica la denominada perspectiva tradicional sobre el desarrollo del lenguaje de los niños ciegos. Según ésta, los niños ciegos, debido a los efectos que sobre su desarrollo cognitivo tendrá la carencia de información visual, presentarán un retraso en su desarrollo lingüístico, así como ciertos rasgos de éste que lo hacen defectuoso. Los análisis efectuados, en que se compara una niña ciega de nacimiento con su hermana gemela con visión, indican que: (1) La niña ciega presenta una LME superior a la de su hermana, por lo que no se puede considerar retrasado. (2) Su lenguaje no es aberrante ni limitado en cuanto a las funciones que cubre, pareciendo adecuado para su adaptación al mundo. (3) Los errores de sobrerregularización que comete son semejantes a los de su hermana con visión, lo que indica su capacidad de análisis (morfológico) del lenguaje y el uso de reglas. (4) La forma en que la niña ciega emplea las imitaciones, repeticiones y rutinas, es indicativo de una cierta estrategia de análisis en el proceso de adquisición. El elevado uso de imitaciones y repeticiones con expansión y modificadas, especialmente, indica que son utilizadas como instrumento de análisis del lenguaje. (5) Finalmente se muestra el carácter progresivo que tienen las imitaciones, repeticiones y rutinas, al comprobar que las emisiones en que se emplean son más complejas gramaticalmente que el conjunto de producciones.

Se concluye que el lenguaje de la niña ciega no es defectuoso, ni va retrasado en relación al de su hermana. Además, la niña ciega presenta un estilo Gestáltico en el procesamiento del lenguaje.

Palabras clave: Adquisición del lenguaje; lenguaje en ciegos; funciones del lenguaje; imitaciones.

Title: Some features of language in the blind child.

Abstract: The view on language acquisition in the blind child that shows a delay and some features that make it deficient is criticized. The language of a blind born girl is compared with that of her twin sighted sister. The analysis suggests that: (1) the language development of the blind infant can not be considered delayed as it displays a higher MLU than that of her sister; (2) her language is not odd nor limited as for the functions it serves, and it seems appropriated for her adaptation to the world; (3) the blind girl shows an ability to analyze the morphology of language and the use of rules because both infants make similar overregularization mistakes; (4) the use and quality of imitations, repetitions and routines by the blind girl is both an index of an strategy and an instrument for analyzing the language in the acquisition process; (5) the nature of imitations, repetitions and routines is progressive, as they are used in more complex grammatically sentences than the whole of utterances. It is concluded that the blind infant's language is not defective nor delayed in relation to that of her sister. Moreover, the blind girl shows a gestaltist style in language processing.

Key words: Language acquisition; blind language; functions of language; imitations.

(*) Este trabajo ha sido realizado en parte gracias a sendas ayudas de la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica (CAICYT) y de la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE).

(**) **Dirección:** Deptº de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Santiago. 15705-Santiago (La Coruña).

Introducción

Tradicionalmente, y desde un punto de vista no carente de lógica, se ha considerado que la adquisición del lenguaje en los niños ciegos de nacimiento debe verse afectada por la carencia de visión. En este sentido, se considera que la información visual ayuda a establecer las relaciones entre formas lingüísticas y significados, de tal manera que los niños pueden asociar determinados objetos, seres, acciones, estados, o relaciones, y ciertas características y atributos de éstos, a sus correspondientes palabras. Debido a que la información visual tiene una gran relevancia para nuestro conocimiento de la realidad, las teorías de la adquisición del lenguaje que dan prioridad a nuestro desarrollo conceptual, atribuyen, igualmente un papel capital a la información visual en el desarrollo del lenguaje.

Desde ésta perspectiva, la carencia de visión no afecta solamente a la construcción de la representación de la realidad y sus características, sino que múltiples aspectos del desarrollo de los ciegos se ven afectados por la carencia de visión. Así, por ejemplo, la psicomotricidad de estos niños sufre un desarrollo deficitario y diferente al de los niños con visión (Fraiberg, 1977), o el desarrollo social de los ciegos también se ve afectado por la falta de información sobre las situaciones y relaciones sociales que proporciona la vista (Scott, 1969).

Las primeras descripciones existentes del lenguaje del niño ciego y su desarrollo eran concordantes con la concepción expresada. Probablemente fue Cutsford (1932, 1951) quien expresó de una manera más radical una visión pesimista sobre el lenguaje de los niños ciegos. Según sus estudios, los niños ciegos empleaban múltiples términos (*brillante, azul, oscuro, ver...*) que hacían referencia a datos solo percibibles visualmente, por lo que, según él, no podían tener un significado cabal de esos términos. En una investigación específica realizada con 26 niños ciegos, comprobó cómo, efectivamente, no tenían una comprensión correcta de ellos, siendo sus significados vagos, imprecisos, y erróneos, en muchos casos (Cutsford, 1951). Los niños tendían a atribuir cualidades perceptibles visualmente a diferentes nombres, cuando había otras cualidades percibibles por otros sentidos a su disposición (tacto, olfato, gusto, oído). Cutsford denominó a esa característica del lenguaje de los niños ciegos "verbalismo", al carecer los términos que usaban de un significado, pues estaban desvinculados de su experiencia, lo que los hacía irreales.

En un estudio longitudinal realizado posteriormente por Fraiberg (1977), la autora comprobó que los 10 niños ciegos estudiados por ella empezaban a usar las primeras palabras y, posteriormente, las primeras combinaciones de dos palabras, más tarde que los niños con visión, según las normas dadas por Bayley (1969). Fraiberg (1977; Adelson y Fraiberg, 1974) apreció también un retraso considerable en su desarrollo psicomotriz (edad de sedestación, de marcha independiente...), unido a ciertas peculiaridades, como no pasar por la fase del gateo. Además también apreció retraso en su capacidad de manejo de los objetos, búsqueda de éstos, y en la adquisición de la noción de permanencia de los objetos (búsqueda no inmediata después de habersele caído o de haberlos dejado en un punto).

Fraiberg y Adelson (1973) también informaron de un importante retraso en el uso estable de la primera persona del pronombre personal (*I`Yo'*) por parte de los niños ciegos para referirse a ellos mismos. Este retraso se daba también en el uso de otras formas de autorreferencia como *me`me'* *a mi'*, *mine`mio'*, y *my`mi'*. Los niños ciegos adquieren estas formas casi dos años

después de lo que lo hacen los niños con visión. Hasta ese momento utilizan su nombre propio o *nené*. Las autoras consideran que ese retraso es debido a las dificultades que los niños ciegos tienen para construir una imagen de sí mismos y lograr una estable autorrepresentación, siguiendo una idea expuesta anteriormente por Zazzo (1948).

En relación al uso de términos de autoreferencia, McGinnis (1981) ha encontrado que los niños ciegos de entre 3;5 y 5;0 años presentan más confusiones en el uso de la forma de referencia personal I 'yo' que los niños con visión de una edad equivalente. Los niños ciegos tienden a no ser capaces de adecuar el uso de la forma del pronombre personal de 1ª persona al rol de hablante, y a veces emplean para referirse a ellos mismos la segunda persona, tal como oyen de los interlocutores cuando se refieren a ellos ⁽¹⁾. Esto quiere decir que no dominan todavía a esas edades el carácter deíctico de los pronombres. Esas mismas dificultades han sido halladas, como cabría de esperar con más razón, en niños con MLU (longitud media de las emisiones) por debajo de 2.0 por Dunlea (1989), y por Andersen, Dunlea y Kekelis (1984).

En otros estudios (Andersen Dunlea y Kekelis, 1984; Dunlea, 1984, 1989) se ha apreciado que los niños con ceguera total utilizan las primeras palabras como vinculadas a contextos muy específicos y familiares, pero que no son capaces de hacer un uso de ellas generalizado a otros contextos en que su uso sería apropiado. Así, por ejemplo, un niño podría designar con la palabra *pelota* a una pelota con la que frecuentemente juega con sus padres, pero sería incapaz de usar esa misma palabra para referirse a otras pelotas de tamaño o textura diferente en situaciones no familiares. Esa característica de uso contextualizado de las palabras y carencia de generalización en su aplicación a otros referentes apropiados en otros contextos diferentes, es típica en los niños videntes en las 10-15 primeras palabras de su repertorio de vocabulario (Barrett, 1989), lo que ocurre es que en los niños ciegos se prolonga, cuando menos, hasta que su MLU alcanza los 2.0 morfemas (más de 50 palabras de repertorio léxico) (Dunlea, 1989). Tal incapacidad de generalización del uso de las primeras palabras indicaría un déficit en su desarrollo conceptual y léxico, achacable a la carencia de información visual (Andersen Dunlea y Kekelis, 1984; Dunlea, 1984, 1989).

Otra característica del lenguaje de los niños ciegos a la que se ha aludido (Miecznikowski y Andersen, 1986), es que en su habla no se hallan sobrerregularizaciones de los morfemas. Éste es un fenómeno ampliamente observado en los niños con visión. Consiste en que los niños regularizan una forma que es irregular, produciendo las típicas expresiones como *andó* en vez de

(1) En un caso extremo observado por el autor, el niño, en el período entre 2;7 y 3;7 años de edad, se refería a sí mismo no solo empleando el pronombre de segunda persona, sino que también dejaba sin modificar la persona verbal, tal y como se dirigiría a él otra persona, incluso para describir una acción que acababa de realizar, por ejemplo *Tiraste la bola*, en vez de *tiré la bola*. En la niña ciega (Sandra) cuyo lenguaje es analizado aquí, también aparece algún ejemplo de estas producciones sin reversión del pronombre, si bien son casos anecdóticos. Uno de ellos es el siguiente:

= Sandra 2;8,10
 = Andrea le quita un Pitufito de las manos de Sandra, y la lastima en la cara.
 E Te lastimó!
 E Toma ésto [dándole otra cosa]
 S Te lastimó!
 S Te lastimó la cabeza.
 E Te lastimó la boquita, aquí.
 E [dirigiéndose a Andrea] Dale un besito a Sandra.
 = Andrea se lo da.
 S [tocándose] Te lastimó la cabeza.

anduvo, o *rompido* en vez de roto. Esta característica indicaría su no capacidad de análisis del lenguaje. Los niños emplean las formas irregulares como copia no analizada de las formas que oyen a los adultos. Es sabido que la aparición de las formas sobreregularizadas indica que el niño ha sido capaz de captar regularidades en la producción de, por ejemplo, las formas de pasado del pretérito indefinido, y de abstraer el morfema apropiado para producirlas. Por tanto se supone una capacidad de análisis del lenguaje cuando aparecen dichas formas. Ésto no ocurriría con los niños ciegos, al menos hasta bastante más tarde en su desarrollo.

Un dato más que avalaría esta creencia de que el lenguaje del niño ciego es mucho menos el producto de su capacidad de análisis del lenguaje que de su capacidad de imitación del habla que escucha, se hallaría en la alta frecuencia con que usa frases hechas o fórmulas (Miecznikowski y Andersen, 1986). Este elevado empleo de "habla formulaica" se ha hallado también en niños con visión que parecen emplear una estrategia gestáltica en su proceso de aprendizaje del lenguaje (Peters, 1977). Estos niños que emplean mas abundantemente esa estrategia tienden a producir imitaciones de oraciones completas en contextos conversacionales definidos. Ellos usan ya desde el principio expresiones más largas que las emisiones de una palabra, por lo que la típica evolución que siguen muchos niños, que primero emiten sólo palabras aisladas, posteriormente combinaciones de dos, etc., no se daría en estos niños de estilo gestáltico. Al propio tiempo esas frases de mayor longitud que producen ya desde el principio, no siempre, ni mucho menos, son inteligibles para aquellas personas que no están familiarizadas con el niño, y se consideran no analizadas todavía. Se supone que los niños captan esas expresiones como un todo, y de ahí que reproduzcan también su entonación (Peters, 1977).

Como se puede apreciar, todas estas descripciones del lenguaje del niño ciego ofrecen una visión de él como si fuese deficitario o menos evolucionado que el del niño con visión normal de su edad.

Incluso dejando aparte aspectos de tipo léxico o morfo-sintáctico, varios autores han indicado que en cuanto a la forma en que se usa el lenguaje, los niños ciegos tienden a emplearlo para describir sus propias acciones, pero no para referirse a acciones realizadas por otra persona o a acontecimientos externos a su propia acción. Habría, pues, un habla no descentrada durante el período de las 100 primeras palabras (Dunlea, 1984, 1989; Andersen Dunlea y Kekelis, 1984). Incluso ciertas palabras funcionales, como *más*, *otra vez*, o *se acabó* solamente las usarían en relación a sus propias necesidades y deseos, pero no para describir acontecimientos que ocurren en la realidad exterior (Dunlea, 1984, 1989; Andersen Dunlea y Kekelis, 1984). Es evidente que esta caracterización pragmática del lenguaje de los niños ciegos es igualmente deficitaria.

En general se ha apelado a las dificultades cognitivas y de representación de la realidad derivadas de la ausencia de visión como causa de ese déficit o dificultad en el desarrollo del lenguaje de los ciegos (Andersen, Dunlea y Kekelis, 1984, Dunlea, 1989).

No obstante, no todas las descripciones e interpretaciones que se han realizado de su lenguaje han compartido esa perspectiva deficitaria.

Algunos autores (Landau y Gleitman, 1985; Bigelow, 1987; Mulford, 1988) han apuntado que no hay diferencias entre los niños ciegos y los videntes en cuanto al tipo de palabras que usan hasta que su repertorio de vocabulario alcanza las 50 palabras. No obstante, en dichos estudios no se realiza un análisis del uso de esas palabras, sino meramente de su emisión. Es justamente cuando analizamos la forma y contexto en que los niños usan esas palabras cuando descubrimos diferencias, tal como han indicado Andersen, Dunlea y Kekelis (1984), y Dunlea (1989).

Probablemente han sido Landau y Gleitman (Landau, 1983; Landau y Gleitman, 1985) quienes, desde una postura innatista, han defendido con mayor convicción la no existencia de diferencias en el desarrollo del lenguaje entre los niños ciegos y los videntes, especialmente en lo que se refiere al uso de verbos como *look* 'mirar' y *see* 'ver', al desarrollo global medido mediante el índice del MLU, la sintaxis, y el tipo de relaciones semánticas que son capaces de expresar hasta los 3 años. Sin embargo se han vertido críticas en lo que se refiere a cierta subjetividad y parcialidad en el tipo de datos que analizan Landau y Gleitman, así como a la forma de hacerlo (Bohannon, 1986; Mills, 1987).

Por consiguiente se puede decir que la visión imperante que se nos ha ofrecido hasta ahora en los estudios sobre el lenguaje de los niños ciegos es la de que éstos van más retrasados que los niños con visión en su desarrollo, debido, esencialmente, a la carencia de información que proporciona la vista.

Desde esta perspectiva, en ningún momento se ha considerado que los niños ciegos puedan utilizar recursos o vías alternativas para aprender a hablar, tal como se deduciría de la teoría de Vygotsky (Varios, 1983; Kozulin, 1990)). Esta última posición sería, en este caso concreto, coincidente con aquella que considera que en el proceso de adquisición del lenguaje los niños no descansan solamente en la información visual de la realidad, ni en el conocimiento del mundo derivado de ella. La tarea en el proceso de adquisición no se reduce meramente a establecer correspondencias entre formas y significados, tal como sostienen las teorías de la adquisición del lenguaje de base cognitiva, sino que hay todo un sistema formal -el lenguaje- con sus propias reglas y características de uso, por descubrir y manejar. En esa tarea, los niños también extraen información del lenguaje que escuchan, y trabajan intelectualmente sobre ese *input* o fuente de información, buscando regularidades, elaborando hipótesis que contrastarán, etc. Esta perspectiva sobre la adquisición del lenguaje defiende que los niños también trabajan sobre los problemas que el propio lenguaje les plantea, y niegan que el proceso de adquisición se reduzca al de descubrir las formas adecuadas para expresar conceptos ya adquiridos (cf. Karmiloff-Smith, 1983; Maratsos, 1983; Bowerman, 1985; Pérez Pereira, 1988).

La posición tradicional sobre la adquisición del lenguaje en los niños ciegos asume la consideración de que la experiencia física es la que actúa como motor o impulsora del desarrollo, y no considera, o lo hace en un rol subordinado o secundario, el papel que la experiencia social, y, en este caso, la experiencia lingüística, tienen para el desarrollo del niño.

Si admitimos que el niño también presta atención al *input* lingüístico, y que de ello extrae información importante para llegar a un conocimiento y dominio del lenguaje, podemos también pensar que los niños ciegos, para quienes la experiencia lingüística es relativamente más importante, prestarán más atención al lenguaje que oyen y sus características como sistema. Por ello, los ciegos pueden presentar una tendencia mayor a usar ciertas estrategias de adquisición del lenguaje, y presentar, en consecuencia, un estilo característico.

Como un ejemplo concreto, los niños ciegos pueden saber que los nombres de los colores se refieren a alguna cualidad de los objetos, aún cuando ellos no la perciban, simplemente por el tipo de estructuras y la ubicación en que se colocan en la oración, así, se dice esta pelota es azul, de la misma forma que se dice esta pelota es grande, o se dice dame el más rojo, al igual que dame el más corto. Son estas regularidades de uso, y su semejanza con otros adjetivos en su uso, las que permiten identificar su cualidad y tipología lingüística (como calificativo)⁽²⁾.

(2) En una observación realizada por el autor, Sandra, la niña ciega de la cual se hablará más adelante, preguntó a su hermana *¿de qué color es?* refiriéndose a un objeto. En esa misma sesión (la niña tenía aproximadamente 5;6

Hace ya años, Dokecki (1966) ha criticado el concepto de verbalismo en Cutsford (1932, 1951), siguiendo una línea de argumentación semejante. Según él (Dokecki, 1966), un concepto de lenguaje y del significado de las palabras que se restrinja solamente a las relaciones entre palabras y cosas, deja de lado la importancia que las relaciones entre palabras tienen para la construcción del significado de éstas.

Algunos autores han apuntado que el elevado uso de imitaciones, repeticiones y rutinas en los niños ciegos indicaría un estilo diferente de procesamiento del lenguaje, para lo que emplean con mayor profusión que los niños con visión normal éstos mecanismos (Peters, 1987; Pérez Pereira y Castro, 1991). El uso de imitaciones, repeticiones y rutinas permitirían a los niños emplear un lenguaje más complejo, al usar frases hechas, que van siendo sometidas a análisis, mediante la introducción de sustituciones de elementos, modificaciones o expansiones del modelo (Clark, 1974, 1977; Snow, 1981, 1983; Kuczaj, 1982; Speidel y Nelson, 1989). Ésta estrategia de análisis de tipo holístico asemejaría a los niños ciegos al estilo gestáltico descrito por Peters (1977).

En los apartados que siguen se tratará de demostrar justamente esto, es decir, que los niños ciegos no tienen un retraso en la adquisición del lenguaje, y que, además, emplean con mayor asiduidad que los niños con visión ciertos mecanismos de aprendizaje, lo que les confiere un cierto estilo característico. Se pretende refutar también la visión de que los niños ciegos presentan una seria incapacidad para analizar el lenguaje, y que el que emplean es formuláico, hecho de chichés aprendidos por imitación rutinaria.

Método

Sujetos y procedimiento

Los análisis que se presentarán posteriormente están realizados sobre la muestra de lenguaje recogida en dos niñas gemelas, una de las cuales (Sandra) es ciega de nacimiento, a causa de una fibroplasia retrolental, mientras que la otra (Andrea) tiene visión normal, siendo ambas 1 mes prematuras. El hecho de que ambas niñas sean gemelas fraternales hace que las diferencias de ambiente -y también genéticas en la medida en que comparten un 50% de su dotación- que existen en otros estudios en que se comparan sujetos ciegos con videntes se reduzca considerablemente.

El comportamiento y habla de las niñas fué registrado mensualmente en video en sesiones de 1 hora de duración, aproximadamente. Para efectuar las grabaciones se utilizó un video Sony 8 AF. La primera grabación comenzó cuando las niñas tenían 2;5 meses de edad, y, aún cuando han seguido siendo estudiadas hasta los 6 años, la mayoría de los datos que se aportarán se refieren al período comprendido entre los 2;5 y los 3;5 años. Éstos datos son especialmente apropiados para comparar con lo aportado por otros estudios, que se han centrado en períodos relativamente tempranos del desarrollo del lenguaje. Los registros se realizaron en la casa de las niñas, procurando recoger su lenguaje en situaciones variadas, tales como situaciones de juego entre las niñas, o entre las niñas y la madre, realización de tareas cotidianas con la madre,

años) decía también nombres de colores. Ésto quiere decir que la niña, a pesar de su ceguera, sabe que hay un cierto tipo de cualidades de los objetos, aún cuando ella no pueda percibirlos. Una vez más, éste ejemplo manifiesta el papel que el lenguaje puede tener como instrumento de conocimiento del mundo.

toma de la merienda, o simple interacción social. El investigador interaccionaba normalmente con las niñas, como un personaje más de la situación. En la mayor parte de las grabaciones estaban presentes ambas niñas, la madre, y el investigador. En bastante de ellas también interviene el padre, aunque no sea durante toda la sesión, y en alguna de ellas también están presentes dos hermanos -una niña y un niño también gemelos- 5 años mas mayores que las niñas. En alguna grabación aislada aparecen otros personajes, como la abuela de las niñas, una educadora de la ONCE, o algún amigo o amiga.

Las niñas proceden de un medio familiar medio o medio-bajo en cuanto a su nivel cultural. El padre es empleado de banca, y la madre trabaja en una empresa textil de confección de ropa. Aún cuando la familia vive en una ciudad, Vigo, que está situada en una zona bilingüe, la lengua empleada a nivel familiar y en el contexto próximo de la familia era el castellano. Los padres manifestaban una gran preocupación y una actitud positiva hacia la educación de la niña ciega.

A partir de los registros efectuados en video, se procedió a realizar la transcripción del lenguaje de las niñas y el dirigido a ellas o relacionado con su comportamiento. Dicha transcripción se realizó en ordenador, siguiendo las pautas marcadas por el SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts) (Miller y Chapman, 1985), que también se utilizaría posteriormente como ayuda para la realización de los análisis.

Análisis efectuados

En el presente trabajo se referirán los resultados de los análisis efectuados siguientes:

1) Longitud Media de las Emisiones (MLE) (Mean Length of Utterances: MLU): Consiste en un índice general del desarrollo morfosintáctico. Se considera la medida que mejor indica el nivel alcanzado de desarrollo lingüístico. Tal como su nombre indica, es el producto de hallar la media de la longitud en morfemas de las 50 primeras emisiones del sujeto analizado. Para establecer la LME se ha seguido el procedimiento indicado en Siguán, Colomina, y Vila (1986).

2) Funciones pragmáticas del habla de las niñas. Para ello se han codificado todas las emisiones de los sujetos de acuerdo con cierto sistema de categorías, que se reflejan en el Cuadro 1 (ver Pérez Pereira y Castro, 1991, para una definición detallada de las mismas). Es posible que haya diferencias entre la niña ciega y la vidente en la forma en que usan el lenguaje, incluso en ausencia de diferencias en lo que se refiere a aspectos formales de su lenguaje. De ahí la conveniencia de estudiar este aspecto.

Cuadro 1. Categorías utilizadas para el análisis pragmático.

Personal: Acción
Determinación/Intención
Rechazo
Protesta
Petición: Petición de acción
Petición de permiso
Ofrecimiento
Atención/Mostrar
Descripción: Identificación
Acontecimiento
Propiedades
Ubicación
Tiempo
Afirmación/Establecimiento : Regla
Evaluación
Informe de estado interno
Atribución
Explicación
Reconocimiento
Aceptación
Aprobación/Acuerdo
Desaprobación/Desacuerdo
Realizativo: Broma
Proclamación
Aviso
Molestia
Promesa
Organización conversación: Devolución de turno
Marcador de límite
Selección hablante
Marcador de cortesía
Acompañamiento
Llamada/Vocativo
Pregunta
Respuesta
Repetición/Imitación
Identificación elicitada
Rutina
Exclamación
No clasificada
Doble código

3) Errores de sobreregularización cometidos por las niñas: Para ello se han identificado todas aquellas producciones en las que se aprecia una sobreregularización de una forma irregular.

4) Imitaciones, repeticiones y rutinas producidas por ambas niñas: Para ello se han identificado todas las emisiones que eran imitación, repetición, o rutina (fórmula rutinaria), siguiendo las categorías de análisis que aparecen en el Cuadro 2. Es necesario indicar que, aún cuando en el análisis de las funciones pragmáticas también se analizaban las imitaciones/repeticiones y las rutinas, éstas eran solamente aquellas a las que no se les podía atribuir una función pragmática, mientras que aquí aparece un número sensiblemente superior al cubrir muchas de éstas producciones una función determinada.

Cuadro 2. Categorías utilizadas para el análisis de las imitaciones, repeticiones y rutinas

<p>1) Primera dimensión: TIPO <i>[IMIT] IMITACION:</i> Reproducción completa o parcial de una emisión precedente producida por otro hablante. <i>[REP] REPETICION:</i> Reproducción completa o parcial de una emisión propia previa. <i>[RUT] RUTINA:</i> Fórmulas o rutinas no analizadas utilizadas en situaciones repetitivas, familiares, y bien definidas. También incluye canciones y recitaciones como los días de la semana. Las rutinas pueden ser consideradas como imitaciones diferidas de fórmulas adultas, reproducidas como una unidad.</p> <p>2) Segunda dimensión: INTERVALO TEMPORAL <i>[INM] INMEDIATA:</i> Producciones que usan como modelo una emisión anterior producida por el propio niño o por otro hablante, que está dentro del espacio de aproximadamente las 10 emisiones anteriores del hablante. <i>[DIF] DIFERIDA:</i> El modelo de la emisión no ha ocurrido recientemente. Como criterio arbitrario, el tiempo transcurrido entre el modelo y la producción que nos interesa es superior a 10 emisiones previas del hablante copiado. Las imitaciones diferidas están disponibles en la memoria a largo plazo sin ninguna preparación.</p> <p>3) Tercera dimensión: AJUSTE AL MODELO <i>[EX] EXACTA:</i> La reproducción con el mismo orden de todas las palabras, o los elementos autoseleccionados de la emisión modelo, sin cambios ni adiciones. <i>[RED] REDUCIDA:</i> La reproducción implica omisiones de funtores, morfemas o palabras contenido de la emisión o parte seleccionada de la emisión. Puede ser considerada como una imitación defectuosa. <i>[MOD] MODIFICADA:</i> Utilizando una parte de o toda la emisión como modelo, la niña introduce unas cuantas modificaciones, como es el caso del ajuste de la persona del verbo o el pronombre, cambios del orden de los elementos, o sustituciones del complemento. <i>[EXP] EXPANDIDA:</i> Una parte de la emisión es imitada o repetida y otra parte es creada por la propia niña sin que exista un modelo precedente. Incluye la imitación combinatoria, la imitación en cadena, y la imitación incorporadora (Moerk, 1989), o los acoplamientos y amalgamas (Clark, 1977).</p> <p>4) Cuarta dimensión: OBJETIVO DE LA PRODUCCION INFANTIL <i>[LEX] LEXICAL:</i> Imitación de ítems léxicos que la niña está tratando de aprender. <i>[MOR] MORFOLOGICA:</i> Imitación de un morfema que el niño utiliza como modelo. <i>[STR] ESTRUCTURAL:</i> Copia de un patrón o estructura de frase completa. <i>[ACT] ACTO:</i> La niña usa la imitación o la repetición como medio de realización de un acto de habla, tal como atraer la atención del hablante, ofrecer, pedir que se haga algo, rechazar, proclamar, expresar intenciones o deseos, etc. <i>[CON] CONVERSACIONAL:</i> La niña toma parte en, o mantiene el intercambio conversacional, como cuando continúa el tema, confirma la pregunta del interlocutor, pide una aclaración, indica atención compartida, hace contribuciones, repite una pregunta, o demuestra reconocimiento, o falta de comprensión. <i>[PLAY] JUEGO:</i> Aquellas emisiones que son producidas por el niño mientras juega o en una situación de ficción.</p>
--

Hemos tenido en cuenta en los análisis efectuados no solo las imitaciones y repeticiones que son una copia exacta o reducida del modelo anterior reciente, sino también aquellas que contie-

nen una modificación de algún elemento del modelo o constituyen una expansión efectuada sobre el modelo. Además se han considerado también las que son una reproducción diferida del modelo. La razón esencial para considerar también estas producciones, es que son, precisamente las que potencialmente son más adecuadas para que el sujeto analice el lenguaje (Perez Pereira, remitido para publicación).

5) Comparación de la LME de las emisiones que son imitaciones, repeticiones y rutinas, y del corpus total de la muestra.

Resultados y discusión

ESTUDIO 1

La comparación de la LME de la niña ciega y de la vidente nos permite comprobar si, efectivamente, Sandra presenta un retraso en lo que se refiere a la complejidad morfosintáctica de su lenguaje, o no. De no comprobarse el retraso, se refutaría la idea sostenida por varios investigadores previamente, de que los niños ciegos sufren un retraso en el desarrollo del lenguaje. Además, ello nos empujaría a profundizar en los mecanismos que utiliza la niña ciega para aprender el lenguaje, que permiten compensar la ausencia de información visual. Por otra parte, tal hallazgo pondría en cuestión la teoría de la adquisición del lenguaje de base cognitiva.

Los resultados del análisis aparecen en la Figura 1, e indican con toda claridad que el lenguaje de la niña ciega, medido a través de la LME, está más evolucionado a lo largo del período comprendido entre 2;5 y 3;5 años que el de su hermana gemela. La aplicación de la prueba U de Mann-Whitney indica que esta diferencia es significativa ($U=22$, $p<0.05$).

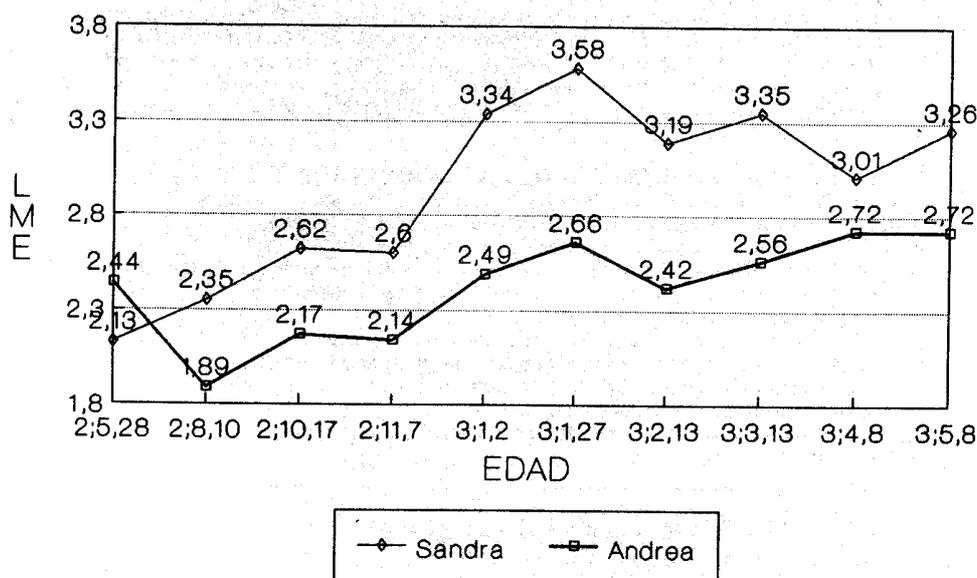


Figura 1.- L.M.E. de las niñas en diferentes momentos evolutivos

Estos resultados nos llevan a cuestionar los supuestos previos de que los niños ciegos tienen un retraso en el desarrollo de su lenguaje, así como la formulación teórica que pretende explicarlo.

ESTUDIO 2

En los escasos estudios previos sobre las funciones pragmáticas del lenguaje de los niños ciegos (Dunlea, 1989), se había apuntado que éstos presentaban un habla centrada en sus propias acciones, deseos e intenciones, pero que no eran capaces de utilizarlo para describir o referirse a acontecimientos o acciones que suceden en la realidad exterior. Para explicar esta limitación, varios autores (Andersen, Dunlea y Kekelis, 1984; Dunlea, 1989) apelaron a la carencia de información visual. Nuestros resultados no permiten sostener esta idea. Aún cuando los análisis efectuados han sido más amplios (cf. Pérez Pereira y Castro, 1991), aquí me referiré solamente a algunos resultados parciales, especialmente aquellos que refutan la idea de un carácter deficitario o cualitativamente distinto del lenguaje del niño ciego.

Los porcentajes de uso de cada una de las funciones analizadas aparecen en la Tabla 1.

Sandra presenta una frecuencia de uso sensiblemente mayor de emisiones con función Personal que Andrea, en especial la diferencia es mayor en las subcategorías de Acción y Determinación). También es mayor el porcentaje de Informes Internos. Estos resultados quieren decir que, ciertamente, Sandra emplea más su lenguaje para referirse a sus propias acciones en curso (Personal: Acción) o que van a ser realizadas inminentemente (Personal: Determinación), así como para la expresión de sus deseos (Informe Interno). No obstante, analizando la evolución que sufren dichas funciones, se aprecia un descenso entre lo que ocurre en el período 2;5-3;0 y lo que ocurre entre los 3;0 y los 3;5. En análisis posteriores realizados sobre períodos más tardíos del desarrollo (3;5 a 4;5 años) (Pérez Pereira y Castro, 1990), se aprecia que esa tendencia a que las diferencias decrezcan continúa.

Probablemente estos resultados indican que Sandra comienza a usar con más frecuencia el lenguaje para describir sus propias acciones y sus deseos, en la medida en que constituyen una importante fuente de experiencia para ella fácilmente constatable. Sin embargo el uso del lenguaje con esa función decrece cada vez más, al igual que sucede con los sujetos con visión (Barratt, 1989).

Esto no quiere decir que la niña ciega no sea capaz de hablar de aspectos de la realidad externa. De hecho Sandra habla, aunque con baja frecuencia, de Propiedades y Localizaciones de objetos externos, y con una frecuencia más elevada, y parecida a la de su hermana, realiza Descripciones de acontecimientos externos. Estas observaciones irían en contra de la posición extrema de Dunlea (1984, 1989) y Andersen, Dunlea y Kekelis (1984), según la cual los niños ciegos no son capaces de hablar de aspectos de la realidad externa, y presentan un lenguaje exclusivamente centrado en ellos mismos.

En relación con la característica ya apuntada de que Sandra verbaliza con más frecuencia que Andrea lo que va a hacer inminentemente, o lo que está haciendo, es interesante apuntar que, probablemente, éste es un recurso que la niña ciega emplea para regular verbalmente su acción (Luria, 1973), cosa que tiene que realizar más frecuentemente al carecer de la información visual sobre su curso. La característica de la ceguera explicaría que se de una necesidad mayor de autorregulación verbal del comportamiento, y, como resultado un tipo de habla que, aparentemente, está más centrada en sí misma que el de su hermana con visión.

Tabla 1. Porcentaje de uso de las diferentes categorías funcionales

	edad: 2;5,28 a 2;11,7		3;1,2 a 3;5,8		3;6,12 a 3;11,20		4;1,1 a 4;5,18	
	Sandra	Andrea	Sandra	Andrea	Sandra	Andrea	Sandra	Andrea
<i>Personal:</i>	9.59	7.70	15.28	3.80	9.11	7.61	7.59	5.15
Acción	3.10	1.63	6.69	0.54	4.23	1.88	1.96	1.86
Determinación/ intención	1.92	2.57	3.50	1.45	2.11	3.66	2.41	2.74
Rechazo	2.06	2.10	4.16	1.45	1.24	1.48	1.51	0.33
Protesta	2.51	1.40	0.93	0.36	1.53	0.59	1.71	0.25
<i>Petición:</i>	9.60	13.78	11.41	10.79	7.44	6.22	5.68	4.49
Petición de acción	9.60	13.78	11.32	10.61	7.44	6.22	5.63	4.49
Petición de permiso	0.00	0.00	0.09	0.18	0.00	0.00	0.05	0.00
<i>Ofrecimiento</i>	2.51	5.37	1.91	4.35	1.17	1.58	1.31	3.84
<i>Atención/mostrar</i>	4.13	11.44	2.19	4.35	1.46	13.73	2.56	3.74
<i>Descripciones:</i>	9.87	20.08	11.11	18.13	15.08	17.18	11.25	14.80
Identificaciones	5.75	11.21	4.86	9.25	5.83	4.64	5.33	4.91
Acontecimientos	2.51	2.57	4.63	4.35	7.07	8.89	4.17	5.49
Propiedades	0.59	3.97	0.88	1.81	1.09	2.07	0.80	2.74
Ubicaciones	0.73	2.33	0.74	2.63	1.09	1.58	0.85	1.33
Tiempo	0.29	0.00	0.00	0.09	0.00	0.00	0.10	1.33
<i>Afirmaciones:</i>	7.08	2.09	7.84	5.96	7.15	7.71	7.13	9.31
Reglas	0.44	0.46	0.46	0.81	1.53	3.06	2.01	3.16
Evaluaciones	1.03	0.00	0.56	1.17	0.73	0.30	0.60	1.00
Informe interno	5.02	0.70	6.22	2.81	3.87	2.87	3.17	2.74
Atribuciones	0.59	0.70	0.37	0.18	0.73	0.79	0.70	1.16
Explicaciones	0.00	0.23	0.23	0.99	0.29	0.69	0.65	1.25
<i>Reconocimientos:</i>	1.61	3.13	1.58	3.44	1.38	1.58	3.16	4.16
Aceptaciones	0.29	0.33	0.37	0.72	0.51	0.49	0.95	1.08
Aprobaciones/ acuerdos	1.03	2.80	0.84	1.27	0.51	0.30	0.70	1.08
Desaprobaciones/ Desacuerdos	0.29	0.00	0.37	1.45	0.36	0.79	1.51	2.00
<i>Realizativos:</i>	1.01	1.38	1.20	2.42	0.51	0.60	2.25	4.74
Bromas	0.14	0.00	0.00	0.36	0.00	0.10	0.00	0.08
Proclamaciones	0.44	0.46	0.46	0.90	0.36	0.20	0.70	1.66
Avisos	0.14	0.46	0.09	0.36	0.00	0.00	0.60	0.42
Molestias	0.29	0.46	0.65	0.81	0.15	0.30	0.95	2.58
Promesas	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
<i>Organización</i>								
<i>diálogo:</i>	17.26	3.25	9.90	4.06	9.70	4.45	10.71	8.16
Devoluciones turno	1.77	0.23	0.88	1.08	2.70	1.48	2.56	3.41
Marcadores de límites	0.73	0.00	1.26	0.72	1.68	0.69	1.36	0.75
Selección hablante	0.00	0.00	0.00	0.45	0.00	0.00	0.00	0.00
Marcadores de cortesía	0.00	0.00	0.00	0.09	0.29	0.00	1.15	0.00
Acompañamientos	1.47	1.16	1.07	0.09	1.09	0.30	1.31	0.67
Llamadas/ Vocativo	13.29	1.86	6.69	1.63	3.94	1.98	5.33	3.33
<i>Preguntas</i>	3.54	3.50	8.28	9.25	12.33	8.50	12.52	12.06
<i>Respuestas</i>	7.97	10.04	8.07	15.51	7.80	9.58	6.49	8.57
<i>Repetición/imitación</i>	3.54	2.57	5.56	2.35	13.27	12.75	14.28	6.41
<i>Identificación</i>								
<i>elicitada</i>	3.69	3.03	0.88	2.08	0.76	0.30	1.36	1.83
<i>Rutinas</i>	11.07	3.50	6.31	1.90	3.72	0.59	5.58	1.41
<i>Exclamaciones</i>	1.92	0.23	1.54	0.45	0.66	0.20	1.26	0.17
<i>No clasificadas</i>	5.46	8.87	7.06	10.88	8.48	7.41	6.74	11.06
<i>Doble código</i>	6.04	1.63	1.50	0.54	3.87	3.56	4.47	3.41
TOTAL	677	428	2137	1102	1371	1012	1989	1202

(Fuente: Pérez Pereira y Castro, 1990)

Otro rasgo funcional del lenguaje de Sandra es el de la elevada frecuencia de Llamadas o Vocativos. Muy probablemente eso se deba a la necesidad de ubicar a las personas en el espacio, al carecer de la información que al niño normal le proporciona la vista, o sea un recurso imperfecto o defectuoso para atraer la atención de los interlocutores.

Precisamente, en relación con este último punto, los resultados indican que Andrea utiliza el lenguaje con mayor frecuencia que Sandra para Ofrecer, atraer la Atención del interlocutor o Mostrar algo, y para Describir acontecimientos externos (especialmente para Identificar referentes, Propiedades, y Localizaciones de éstos. También realiza con mas frecuencia Contestaciones o Respuestas a preguntas y Explicaciones. Todo ello parece apuntar a un lenguaje más orientado al mundo externo y más apropiado para la relación social (contestaciones a preguntas, ofrecimientos...) en Andrea que en Sandra. Sin embargo, si bien esta diferencia es clara y significativa en el período evolutivo comprendido entre 2;5 y 3;5 años (cf. Pérez Pereira y Castro, 1991), no se puede decir lo mismo de lo que ocurre posteriormente entre 3;5 y 4;5 años. Los resultados aquí presentados confirman, no obstante, las observaciones efectuadas por Urwin (1984) y por Dunlea (1989) con niños ciegos en los períodos iniciales del lenguaje, según las cuales éstos muestran dificultades para ofrecer, mostrar o atraer la atención del adulto.

Finalmente, es de destacar el mayor número de Imitaciones/Repeticiones y de Rutinas que emplea Sandra. Ésta parece ser una característica bastante habitual del lenguaje de los niños ciegos, de la que hablaremos posteriormente.

En general se aprecia que al final del período evolutivo estudiado, ambas niñas emplean el lenguaje para cubrir unas funciones muy similares, y que las diferencias que existen al principio -que en absoluto son tan extremas como suponen Dunlea (1989) y Andersen et al. (1984)-, se deben, muy probablemente, a la necesidad que tiene la niña ciega de emplear el lenguaje para regular la realización de su acción, o sobre la presencia y atención del interlocutor, que no le pueden proporcionar sus ojos. En Sandra se constata, pues, una transición clara desde un lenguaje centrado en sí misma hacia un lenguaje que cada vez está más orientado externamente, y cubre funciones sociales e intelectuales.

ESTUDIO 3

Como se recordará, Miecznikowski y Andersen (1986) habían observado la inexistencia de sobrerregularizaciones en los niños con ceguera total. Al propio tiempo consideraban que ésto era una manifestación de la dificultad de análisis del lenguaje, que según ellos es típica del niño ciego.

En la Tabla 2 aparece la frecuencia y tipo de sobrerregularizaciones que he observado en las muestras de lenguaje entre los 2;5 y los 4;5. En el Anexo 1 se ofrecen los ejemplos de las sobrerregularizaciones producidas por las niñas.

Como se puede apreciar, Sandra es capaz de producir sobrerregularizaciones, y lo hace de una forma semejante a su hermana, con la característica de la mayor abundancia de repeticiones. Por otra parte, en el ejemplo correspondiente a la edad de 4;5,18, aparece una clara corrección posterior (la forma correcta *roto*, después de decir *rompido*), que indica su capacidad de tener en cuenta las excepciones a una regla. Un ejemplo parecido lo tenemos en el caso de Andrea a la edad de 3;8,20, que produce, después de dar la forma errónea *hace y hacelo*, la forma correcta *hazlo*.

Por tanto, podemos afirmar que, si se toma la existencia de sobrerregularizaciones como indicador de la capacidad para analizar (morfológicamente) el lenguaje, Sandra, dispone de esa capacidad. Además, en el ejemplo Sandra a los 3;1,12, aparece un error en la forma del artículo indeterminado (*uno*, en vez de *un*), que indica un sobremaraje del género de éste, a fin de realizar la concordancia de género con la palabra animalito. Tales errores se consideran, igualmente, creativos y que responden al empleo de una regla en casos ambiguos en cuanto al maraje de género.

ESTUDIO 4

En el estudio de las funciones pragmáticas del lenguaje, se observó una gran cantidad de Imitaciones/Repeticiones y de Rutinas en la niña ciega. Al propio tiempo, observamos que tales producciones no eran meramente mecánicas, y que, al contrario de lo que habitualmente se supone, tales producciones (especialmente las primeras) permiten a la niña analizar el lenguaje, mediante la introducción de sustituciones de ciertos elementos por otros sobre el modelo, y de variaciones sobre aquél.

Por este motivo pareció pertinente realizar un estudio específico sobre este tipo de producciones, que no se limitara a identificar aquellas que no tuviesen ninguna función pragmática aparente, sino que también incluyera las que sí tienen una funcionalidad (que sirvan, por ejemplo, para responder, para preguntar, para llamar la atención, etc.).

Tabla 2. Errores de sobrerregularización cometidos

<i>Edad</i>	<i>Sandra Tipo</i>	<i>Andrea Tipo</i>
2;5,28	0	0
2;8,10	0	0
2;10,17	0	0
2;11,7	0	0
3;1,12	6 (1) *Sabo	0
3;1,27	0	0
3;2,13	3 (2) Poní, ponido	0
3;3,13	3 (1) Sabo	4 (1) Sabo
3;4,8	1 (1) Sabo	2 (2) Sabo, pusió
3;5,8	0	0
3;6,12	0	0
3;8,20	0	3 (1) Hace
3;9,11	0	0
3;10,16	0	3 (2) Rompido, cayo
3;11,20	0	0
4;1,1	0	0
4;1,28	0	0
4;3,11	0	0
4;4,9	0	0
4;5,18	3 (2) Sabo, rompido	0
Total	16 (4) Sabo, poní, ponido, rompido	12 (5) Sabo, pusió, rompido, cayo.

(*) Entre paréntesis figuran los diferentes tipos o variedades de sobrerregularización cometidos en cada sesión, y a lo largo de todo el período analizado.

De los resultados obtenidos -que han sido tratados con mucha mayor extensión en Pérez Pereira (remitido para publicación)- que aparecen en la Tabla 3, son dignos de destacar varios aspectos.

En primer lugar, el elevado porcentaje de repeticiones e imitaciones que tienen una función pragmática (véase la Tabla 1) indica que ambas niñas utilizan éstas producciones para mantener la comunicación o para promover la comunicación. Esto, unido al hecho del escaso número de repeticiones e imitaciones estrictamente estructurales -sin ningún otro objetivo que trabajar una determinada forma o estructura- indica que el aprendizaje de las estructuras y formas lingüísticas no se realiza de una forma independiente del intercambio comunicativo. Por el contrario, las niñas aprenden estructuras lingüísticas para expresar sus intenciones y para hacer avanzar la conversación. Ambas niñas han utilizado las imitaciones y repeticiones para realizar actos de habla como atraer la atención del interlocutor, hacer una petición, ofrecer, y expresar sus intenciones de una forma más clara; o, durante el intercambio comunicativo, para mostrar acuerdo con lo que el interlocutor acaba de decir, para indicar que se ha comprendido lo que se acaba de decir, para indicar que se presta atención, o para realizar contribuciones al diálogo comunicativo. Por tanto, los resultados que aquí se presentan confirman las observaciones realizadas anteriormente por otros autores (Keenan, 1977; McTear, 1978; Prizant, 1983; Casby, 1986; Réger, 1986). En el Anexo 2 se presentan algunos ejemplos comentados de éstas producciones.

Tabla 3. Porcentajes de uso de las imitaciones, repeticiones y rutinas.

	DESDE 2;5 A 3;0		DESDE 3;0 A 3;5		RESULTADOS TOTALES	
	Sandra	Andrea	Sandra	Andrea	Sandra	Andrea
IMIT	4.88	7.05	4.53	3.64	4.61	4.57
REP	13.84	20.68	13.80	11.39	13.81	13.92
ROUT	13.02	3.89	6.36	1.09	7.83	1.85
INM	17.75	27.73	17.53	15.04	17.58	18.50
DEF	0.97	0.00	0.81	0.00	0.84	0.00
EX	7.65	14.11	8.07	7.47	7.97	9.28
RED	3.58	5.59	2.86	2.82	3.02	3.58
MOD	3.09	2.43	4.44	2.18	4.13	2.25
EXP	4.39	5.59	2.96	2.55	3.28	3.38
LEX	2.93	4.62	1.29	1.45	1.66	2.32
MOR	0.00	0.24	0.00	0.00	0.00	0.06
STR	6.35	1.45	1.19	0.36	2.36	0.66
ACT	9.60	17.27	8.98	6.92	9.12	9.74
CON	5.04	8.27	7.92	6.83	7.27	7.22
PLAY	0.81	0.00	1.52	1.09	1.36	0.79
CORPUS	614	411	2.093	1.097	2.707	1.508

(Fuente: Pérez Pereira, 1991)

Si bien las imitaciones y repeticiones son un importante recurso para cubrir estas funciones, posteriormente, las niñas aprenderán otras formas más apropiadas para cubrirlas.

Comparando el uso de las imitaciones, repeticiones, y rutinas en Sandra y Andrea, se aprecia una mayor frecuencia de rutinas en Sandra (véase la Figura 2). Dado que las rutinas son fórmulas aprendidas como un todo, aunque sean más largas que una palabra, cuyo uso generalmente está relacionado con situaciones sociales recurrentes (comidas, higiene corporal, apertura de contacto social, despedidas, peticiones, etc.), su elevada frecuencia sitúa a la niña ciega como más característica del estilo Gestáltico que la niña con visión.

En el ejemplo siguiente se puede apreciar el uso de una rutina característica de situaciones de comida por Andrea, en el mismo ejemplo Sandra produce una imitación diferida;

Ejemplo 4.1

= Sandra 2;11,7

= Tomando la merienda, la madre le da la papa con una cuchara.

A por mami.

M por quien quieras.

M por Raquel.

A por la abuela.

S Andrea, vamos, a comer la merienda.

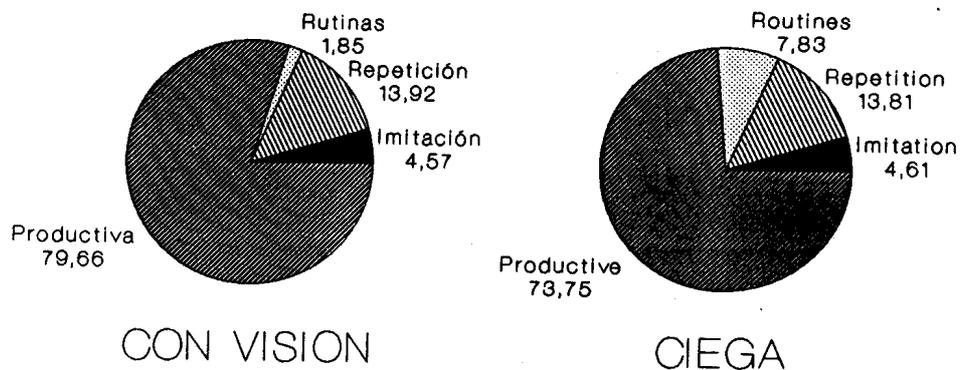


Figura 2.- Porcentaje de emisiones

La Figura 3, en la que se aprecia que la tendencia de uso de las imitaciones y repeticiones en Sandra hasta los 3;5 no es tan decreciente, como ocurre con Andrea, indica que Sandra continúa utilizando las imitaciones y repeticiones en períodos posteriores del desarrollo. Esto podría revelar que para ella tienen una relevancia mayor como un mecanismo de procesamiento del lenguaje.

Otra diferencia importante entre Sandra y Andrea la apreciamos al analizar sus imitaciones y repeticiones de acuerdo con el grado de ajuste al modelo (ver Figura 4). Es de destacar el elevado número de imitaciones y repeticiones utilizadas por Sandra que son una modificación o una expansión del modelo. Esto indica que tales emisiones no son mecánicas, sino que implican un procesamiento activo del lenguaje. En las que son modificadas se produce la sustitución de ciertos elementos del modelo por otros, y en las que son expandidas, se realiza una construc-

ción más compleja utilizando una emisión anterior, o parte de ella. En todas ellas se aprecia, por tanto, un análisis del marco sintáctico que ofrece el modelo, y de sus elementos componentes.

Diferentes autores han indicado que la utilización de un modelo anterior o de una parte de él reduce la carga de procesamiento, y ayuda a los niños a producir oraciones más largas (Speidel, 1989).

Sin embargo, la utilización de esas estructuras marco que constituyen el modelo puede cubrir una función de auto-andamiaje, que posibilita a los niños ir más allá de su nivel de desarrollo real y avanzar en la zona de desarrollo próximo. En muchos casos como en el ejemplo siguiente, la niña (en este caso Sandra), gracias al uso de repetición con modificación, mejora la forma de expresión, en este caso de un deseo, hasta lograr una forma más explícita y correcta:

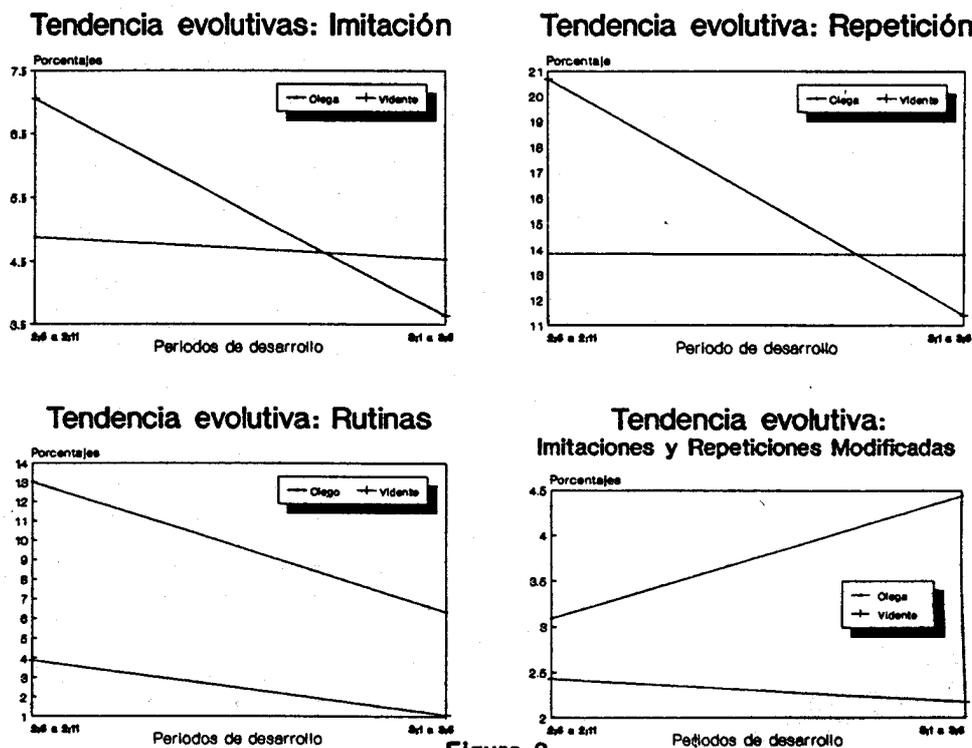


Figura 3

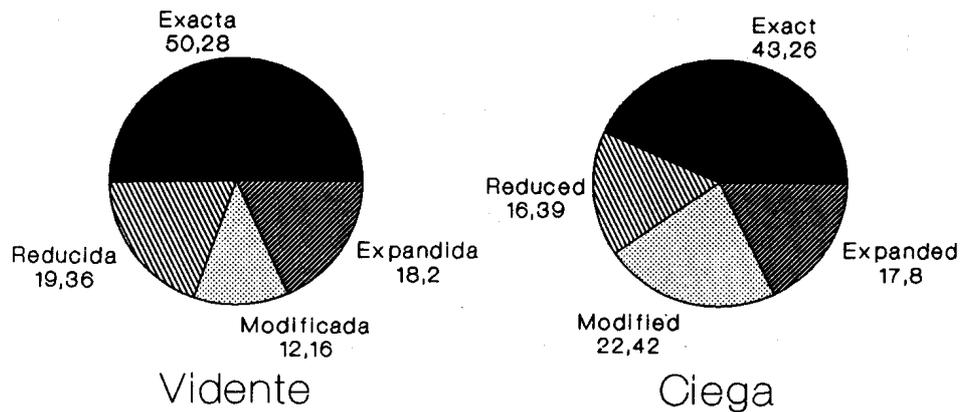


Figura 4.- Ajuste al modelo. Porcentaje de Repeticiones e Imitaciones.

Ejemplo 4.2

= Sandra 2;11,7

= Jugando con una tabla de encaje de figura de animales

S El camello.

S Queo (quiero) poner el camello.

S Yo quiero poner el camello Miguel.

Otros ejemplos de este tipo de producciones son los siguientes:

Ejemplo 4.3

= Sandra 2;11,7

= Jugando con la tabla de figuras de animales

E Andrea quieres meter los bichitos?

E No sabes, que no sabes poner el camello.

S Poner el camello a mí.

S Lo ponemos aquí.

S Ponemos aquí el camello.

En este ejemplo, en el que Sandra realiza progresivamente una formulación más clara de su intención, realiza sustituciones del PN por el pronombre, al mismo tiempo que ajusta el verbo al tiempo y persona adecuados.

Finalmente en el siguiente ejemplo, Sandra, quién utiliza una palabra idiosincrática no entendida por el interlocutor (*piquito* = collar), sustituye finalmente ésta, en su petición de acción, por un pronombre demostrativo, para hacerse comprender, modificando la oración:

Ejemplo 4.4

= Sandra 3;1,27

= Jugando con elementos de plástico que se encajan.

S Miguel átame el piquito.

E Qué?

S Atame el piquito (collar).

E Qué dices.
 S Que ates el piquito.
 S Toma, átame eso.

En este tipo de producciones la niña introduce modificaciones consecutivas en una frase o emisión anterior que funciona a modo de marco en el que practica cierto tipo de estructuras y fórmulas pragmáticas con la variación de alguno de sus elementos. Sin embargo, en otras ocasiones, la capacidad de la niña no es suficiente para resolver cierto problema. A continuación veremos un ejemplo de repetición de la estructura VERBO+PRONOMBRE INDIRECTO+PRONOMBRE DIRECTO en una unión enclítica de éstos al verbo:

Ejemplo 4.5
 = Sandra 3;2,13
 S Ponme ahí la campanita.
 S Que ponas la campanita Miguel.
 S Ponneme la campanita Miguel.
 S Ponneme la campanita Miguel.
 E A ver!
 E Cógela tú.
 S Ponemela así la campanita.

Como se puede apreciar, Sandra es incapaz de producir correctamente la forma *pónmela*.

Shatz y Ebeling (1991) han hablado de concepto semejante al de auto-andamiaje al proponer la existencia de un dispositivo de auto-control (self-monitoring) para explicar la abundancia de revisiones (esto es, repeticiones) con auto-corrección que observaron en sus sujetos.

Desde esta perspectiva, el empleo de las imitaciones y repeticiones con expansión o con modificación no se consideran en absoluto producciones mecánicas, sino que, por el contrario, se considera que sirven para analizar el lenguaje, profundizar en su dominio, y hacer avanzar el nivel de competencia del niño.

El hecho de que la niña ciega emplee con mayor frecuencia las imitaciones y repeticiones, especialmente éstas, en las que se introducen modificaciones (ver Figura 4), indica que dicha estrategia para el análisis del lenguaje, aún dándose en su hermana con visión, es más característica de ella.

ESTUDIO 5

Anteriormente indicamos que el empleo de imitaciones, repeticiones, y también de las rutinas, permite al niño construir emisiones de una mayor complejidad gramatical. Si ésto es realmente así, se puede suponer que dichas producciones son progresivas, ésto es, que ayudan al niño a avanzar en el desarrollo del lenguaje.

Una forma de comprobarlo consiste en comparar la LME de todas las emisiones que produce un niño, con la LME de aquellas que son una imitación, una repetición, o una rutina. Ésto es, precisamente lo que he hecho con el habla de Sandra y de Andrea durante el período evolutivo comprendido entre 2;5 y 3;5. En la Figura 5 se pueden apreciar los resultados hallados, que indican que la LME de las producciones analizadas es superior a la LME del total. Habiendo

aplicado la prueba T de Wilcoxon, se comprobó que dicha diferencia era significativa tanto en el habla de Sandra (T=1 para N=10, $p<0.01$ para dos colas) como en el de Andrea (T=0 para N=10, $p<0.01$ para dos colas).

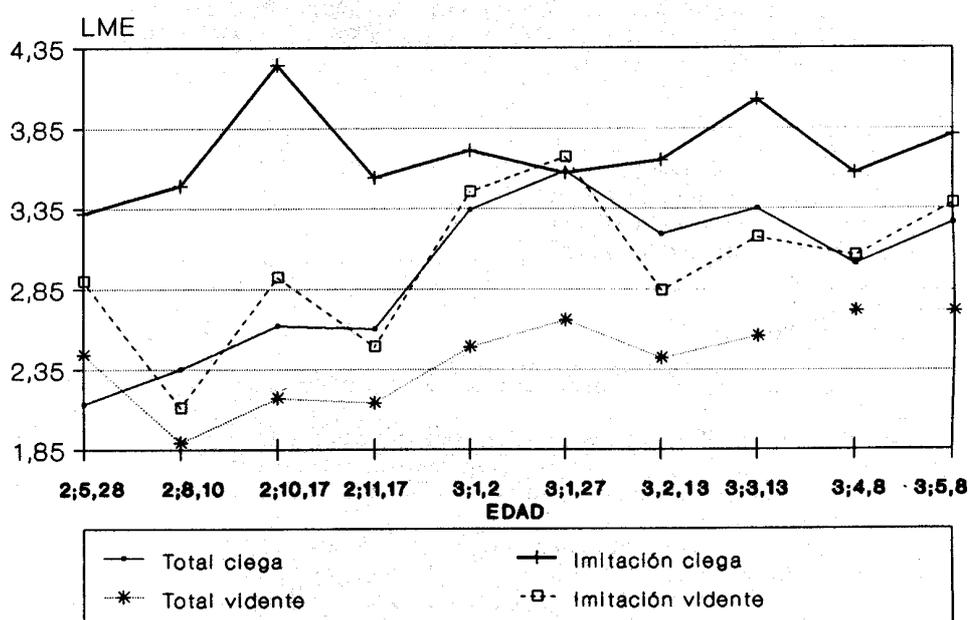


Figura 5.- L.M.E. en diferentes edades

Según éstos resultados, se confirma el carácter progresivo de las imitaciones, repeticiones y rutinas, que cubren un papel claro como promotores del desarrollo lingüístico. Tales resultados son opuestos a los hallados recientemente por Tager-Flusberg y Calkins (1990), con niños normales, con síndrome de Down, y autistas. Según sus resultados en ninguno de estos tres grupos de sujetos la LME fue superior cuando solamente se consideraban las emisiones que eran repeticiones, imitaciones o rutinas, que cuando se tenían en cuenta el conjunto de sus emisiones. La razón fundamental de la discrepancia (véase Pérez Pereira, 1991) se debe a que Tager-Flusberg y Calkins (1990) solamente tienen en cuenta las imitaciones y repeticiones que son una copia exacta o reducida del modelo, excluyendo así de sus análisis aquellas que, precisamente, pueden ser más largas, complejas y creativas, como es el caso de las modificadas y expandidas. De esta manera, las autoras consideran, de una manera equivocada a mi modo de ver, que las imitaciones, repeticiones y rutinas, son producciones meramente mecánicas, carentes de creatividad, y, por tanto, inútiles para hacer avanzar la complejidad gramatical del lenguaje, dado que no ayudan a analizarlo, sino que son formas no analizadas y mecánicas.

Conclusiones

Los resultados presentados aquí, indican que el lenguaje de la niña ciega no es, en absoluto, estereotipado y mecánico, sino que revela buenas dosis de análisis y actividad creativa. Tampoco los resultados permiten afirmar que su desarrollo lingüístico este retrasado.

1) La comparación de la LME del lenguaje de Sandra y de Andrea nos revela que el desarrollo de la niña ciega es incluso superior al de su hermana gemela, con lo que se disconfirma la concepción que considera que el lenguaje de los niños ciegos está retrasado en su desarrollo y es deficitario.

2) El análisis de las funciones pragmáticas revela, tal como ya apunté anteriormente, que el lenguaje de la niña ciega, presentando ciertas características específicas, no se puede considerar como aberrante, en este aspecto. Por el contrario, aquellas especificidades de su lenguaje parecen cubrir un papel importante para la adaptación de la niña ciega a su ambiente (uso del lenguaje como instrumento de regulación de la propia acción), o son un reflejo de su carencia de información visual sobre la situación de habla (menor empleo de ofrecimientos, llamadas de atención, o descripción de acontecimientos externos).

3) El empleo de sobrerregularizaciones en Sandra es semejante al de Andrea, por lo que no se sostiene la interpretación de Miecznikowski y Andersen (1986), según la cual la inexistencia de sobrerregularizaciones en los niños ciegos es un reflejo de su incapacidad o limitación severa para analizar el lenguaje. Por el contrario, parece que, si tomamos la existencia de dichos errores como un índice de la actividad de análisis y formación de reglas del lenguaje, su actividad analítica no es deficitaria.

4) El análisis de las imitaciones, repeticiones y rutinas, señala que muchas de estas producciones -especialmente las expandidas y modificadas- no se pueden considerar como mecánicas o formas no analizadas, sino que, por el contrario, reflejan un cierto mecanismo de análisis del lenguaje, que es especialmente productivo en la niña ciega. Por otra parte, tales producciones cubren una función importante para la comunicación y el mantenimiento de la conversación. La utilización del marco estructural del modelo, en el caso de las imitaciones y repeticiones modificadas o expandidas, actúa como un soporte o andamio que facilita al niño la producción de emisiones de mayor longitud y complejidad gramatical que la que tendrían emisiones totalmente espontáneas.

5) Finalmente la comparación de la LME del total de las producciones con la LME de aquellas que son imitaciones, repeticiones y rutinas, indica que éstas tienen una mayor complejidad estructural en ambas niñas. Éste resultado viene a indicar el carácter progresivo de dichas emisiones en relación al desarrollo del lenguaje.

Todos estos resultados en conjunto constituyen un fuerte argumento en contra de la visión tradicional según la cual la carencia de visión afecta severamente al desarrollo del lenguaje, en la medida en que el desarrollo conceptual de los sujetos se ve alterado.

La niña ciega parece usar más frecuentemente una estrategia de tipo holístico, que le permite utilizar más construcciones basadas en un modelo anterior, que posteriormente va analizando, o, para decirlo con la formulación de Peters (1987), "usa primero y analiza después". Dicha estrategia es característica del llamado estilo Gestáltico.

Lo importante es que todos los análisis efectuados indican la actividad y creatividad que la niña ciega despliega en el proceso de adquisición del lenguaje. Por consiguiente, su habla no se puede caracterizar de ningún modo como un parloteo sin sentido. El elevado uso de rutinas, imitaciones y repeticiones, en especial el de aquellas formas con modificación, revela que la

niña ciega presta una gran atención a las propiedades formales del *input* lingüístico. Esta aparentemente mayor atención a las características formales del lenguaje se debe, muy probablemente, a que, como consecuencia de su déficit visual, el lenguaje es para ella una fuente de experiencia si cabe más importante.

Para finalizar, los resultados aquí analizados parecen reforzar la virtualidad de la teoría de la adquisición que afirma que los niños atienden a las propiedades formales del lenguaje, y despliegan para su análisis, y para la construcción de su conocimiento lingüístico una intensa actividad intelectual.

Una vez que los niños ciegos tienen un cierto dominio del lenguaje, éste se constituirá en el principal instrumento de conocimiento del mundo social y físico del que dispondrán, proporcionándole, hasta un cierto punto, información que no pueden obtener de otra forma.

Referencias

- Adelson, E. & Fraiberg, S. (1974). Gross motor development in infants blind from birth. *Child Development*, 45, 114-126.
- Andersen, E.S., Dunlea, A. & Kekelis, L.S. (1984). Blind children's language: Resolving some differences. *Journal of Child Language*, 11, 645-664.
- Barrett, M. (1989). Early language development. En A. Slater & G. Bremner (Eds.), *Infant development*. Londres: Erlbaum.
- Bigelow, A. (1987). Early words of blind children. *Journal of Child Language*, 14, 47-56.
- Bohannon, J.N. (1986). Review of Language and Experience: Evidence from the blind child. *Language*, 62, 2, 447-450.
- Bowerman, M. (1985). Beyond communicative adequacy: From piecemeal knowledge to an integrated system in child's acquisition of language. En K.E. Nelson (Ed.), *Children's language*. Vol. 5. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Casby, M.W. (1986). A pragmatic perspective of repetition in child language. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15(2), 127-140.
- Clark, R. (1974). Performing without competence. *Journal of Child Language*, 1977, 1, 1-10.
- Clark, R. (1977). What's the use of imitation. *Journal of Child Language*, 1977, 4, 341-358.
- Cutsford, T.D. (1932). The unreality of words to the blind. *Teachers Forum*, 4, 86-89.
- Cutsford, T.D. (1951). *The blind in school and society*. Nueva York: American Foundation for the Blind.
- Dokeki, P.R. (1966). Verbalism and the blind, a critical view of the concepts and the literature. *Exceptional Children*, 32, 525-530.
- Dunlea, A. (1984). The relationship between concept formation and semantic roles: some evidence from the blind. En L. Feagans, C. Garvey & R. Golinkoff (Ed.), *The origins and growth of communication*. Norwood: Ablex.
- Dunlea, A. (1989). *Vision and the emergence of meaning. Blind and sighted children's early language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fraiberg, S. (1977). *Insights from the blind: Comparative studies of blind and sighted infants*. Londres: Souvenir Press.
- Fraiberg, S. & Adelson, E. (1973). Self-representation in language and play: observations of blind children. *Psychoanalysis Quarterly*, 42, 539-562.
- Karmiloff-Smith, A. (1983). Language development as a problem-solving process. *Papers and Reports on Child Language Development*, 22, 1-22.
- Keenan, E.O. (1977). Making it last: repetition in children's discourse. En S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (Ed.), *Child discourse*. Nueva York: Academic.
- Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology. A biography of ideas*. Londres: Harvester.
- Kuczaj, S.A. (1982). Language play and language acquisition. En H.W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior*, vol 17. Nueva York: Academic.
- Landau, B. & Gleitman, L.R. (1985). *Language and experience. Evidence from the blind child*. Cambridge (Mass): Harvard University Press.
- Landau, B. (1983). Blind children's language is not "meaningless". En A.E. Mills (Ed.), *Language acquisition in the blind child: Normal and deficient*. Londres: Croom Helm.

- Luria, A.R. (1973). El papel del lenguaje en la formación de las conexiones temporales y la regulación del comportamiento en niños normales y oligofrénicos. En A. Luria y otros, *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Maratsos, M. (1983). Some current issues in the study of the acquisition of grammar. En P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. Volume III. Nueva York: Wiley
- McGinnis, A.R. (1981). Functional linguistic strategies of blind children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 75, 210-214.
- McTear, M.F. (1978). Repetition in child language: Imitation or creation?. En R.N. Campbell & P.T. Smith (Ed.), *Recent advances in the psychology of language. Language development and mother-child interaction*. Nueva York: Plenum.
- Miecznikowski, A. & Andersen, E. (1986). From formulaic to analyzed speech: Two systems or one? En Connor-Linton, J.; Hall, C.J. & McGinnis, M. (eds.), *Southern California Occasional Papers in Linguistics. Vol 11: Social and cognitive perspectives on language*.
- Miller, J.S. & Chapman, R.F. (1985). *Systematic analysis of language transcriptions*. University of Wisconsin.
- Mills, A.E. (1987). Review of B. Landau and L.R. Gleitman, Language and experience. *Journal of Child Language*, 14, 397-402.
- Mulford, R. (1988). First words of the blind child. En M.D. Smith & J.L. Locke (Ed.), *The emergent lexicon. The child's development of a linguistic vocabulary*. Londres: Academic.
- Pérez Pereira, M. (1988). La atención a factores intralingüísticos en la adquisición del lenguaje. *Estudios de Psicología*, 33/34, 211-227.
- Pérez Pereira, M. (1991). Imitations, repetitions, routines, and the child's analysis of language: Insights from the blind. (Enviado para publicación al *Journal of Child Language*).
- Pérez Pereira, M. & Castro, J. (1990). A pragmatic analysis of a blind child's language compared to that of her sighted twin. *International Pragmatic Conference*. Barcelona, 9-13 Julio.
- Pérez Pereira, M. & Castro, J. (1991). Pragmatic functions of blind and sighted children's language: a twin case study. *First Language*, 1991, 11 (32).
- Peters, A. (1977). Language learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts?. *Language*, 1977, 53,560-573.
- Peters, A. (1987). The role of imitation in the developing syntax of a blind child. *Text*, 8, 26-32.
- Prizant, B.M. (1983). Language acquisition and communicative behavior in autism: towards an understanding of the "whole" of it. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48, 296-307.
- Ramer, A. (1976). The function of imitation in child language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 1976, 19, 700-717.
- Réger, Z. (1986). The functions of imitation in child language. *Applied Psycholinguistics*, 7, 323-352.
- Scott, R.A. (1969). The socialization of blind children. En D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization. Theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Shatz, M. & Ebeling, K. (1991). Patterns of language learning-related behaviours: evidence for self-help in acquiring grammar. *Journal of Child Language*, 18, 295-331.
- Siguán, M., Colomina, R. & Vila, I. (1986). *Metodología per a l'estudi del llenguatge infantil*. Barcelona: Eumo.
- SNOW, C.E. (1981). The uses of imitation. *Journal of Child Language*, 1981, 8, 205-212.
- Snow, C.E. (1983). Saying it again: The role of expanded and deferred imitations in language acquisition. En K.E. Nelson (Ed.). *Children's language. Vol. 4*. Hillsdale. Erlbaum.
- Speidel, G.E. (1989). Imitation: A bootstrap for learning to speak. In G.E. Speidel and K.E. Nelson (Eds.), *The many faces of imitation in children*. Berlin: Springer-Verlag.
- Speidel, G.E. & Nelson, K.E. (Eds.)(1989). *The many faces of imitation in children*. Berlin: Springer-Verlag.
- Tager-Flusberg, H. & Calkins, S. (1990). Does imitation facilitate the acquisition of grammar? Evidence from a study of autistic, Down's syndrome and normal children. *Journal of Child Language*, 17, 3, 591-606.
- Urwin, C. (1984). Communication in infancy and the emergence of language in blind children. En R.L. Schiefelbusch and J. Pickar (Eds.), *The acquisition of communicative competence*. Baltimore. University Park Press.
- Varios (1983). L.S Vigotski and contemporary defectology. *Soviet Psychology*, 21 (4), 79-90.
- Zazzo, R. (1948). Images du corps et conscience de soi. *Enfance*, 1, 29-43. Versión española. La idea de cuerpo y la conciencia del yo, En R. Zazzo, *Conciencia y conducta*. Alcoy: Marfil, 1975.

ANEXO 1

Sobrerregularizaciones producidas por Sandra y Andrea

= Sandra 3;1,2

= Jugando con una tabla para encajar figuras de animales.

M No sabe Andrea poner todos los animalitos.

A Si.

M A ver?

S Yo si *sabo* sacarlos.

M Tu si sabes sacarlos, verdad?

S Miguel, yo no *sabo*.

E Si que sabes, si.

S No *sabo* sacalos.

M Pero Andrea si sabe.

= A los coloca

S No (sabo) sacalos.

S Miguel yo no *sabo*.

S Miguel yo no *sabo* sacalos.

M Yo no se sacarlos.

S Ay, falta uno animalito.

S Falta uno animalito.

M Andrea si sabe.

S Miguel, yo *sabo*.

= Sandra 3;2,13

M a ver como la pone Sandra solita.

S estoy poniendo [intentándolo]

S hola mami, tu ponmela ahí.

= la madre le ayuda.

S *poní*.

S y la *poní*.

= Sandra 3;2,13

S Miguel, me pones la campana? [intentándolo ella]

S Me pones la campana?

E Andrea, ponle tu la campanita.

= A se la pone

S Ya está *ponido*.

= S la saca.

= Sandra 3;3,13

= La madre está haciendole una bola de plastilina a A

M y tu sabes?

A si.

= le da un trozo y A lo moldea

A no *sabo*.

M sabes.

= M le enseña

S mi non *sabo*.

= Sandra 3;3,13

A qué es esto? [señalando las bolas que hizo la madre]

M manzanas.

S cogí un camello [sigue con la bolsa de los animales]

A manzana ésta.

A x manzana.
 S mira.
 S mira que tengo muchos pollitos.
 A yo no *sabo* [intentando hacer cosas con plastilina]
 M tienes que intentarlo.
 S una trompeta que cogí.
 S mira que cogí.
 S mira lo que cogí.
 A no *sabo*.
 A no *sabo*.

 = Sandra 3;3,13
 = jugando con un xilófano
 S estoy tocando [tocando con él en el suelo].
 E claro.
 E cógelo por el otro lado, por el otro lado cógelo el palito.
 S x estoy tocando.
 = E se acerca a S y le enseña a tocar.
 S Miguel.
 E tin, tin, tin!
 S tin, tin.
 S ya *sabo* Miguel.
 (...)
 S sí *sabo*.

 = Sandra 3;4,8
 = Tomando una papilla de merienda
 M Te la da mami?
 S Me la da Andrea.
 M Andrea no sabe.
 S Yo *sabo*.
 S Sabes.
 A Yo no *sabo*.
 M No, ella no sabe.

 = Sandra 3;4,8
 E Es la marca que tiene.
 A Por qué, quién sa (se la) *pusió*.

 = Sandra 3;8,12
 = haciendo un chicho a una muñeca.
 A *hace* una aquí.
 E agarralo ahí.
 A *hace* uno aquí.
 A no mejor hacelo.
 (...)
 A hazlo bien.

 = Sandra 3;10,16
 = A pisa un cubo
 A he *rompido* [cogiéndolo]
 A no no lo rompí.
 A mira lo que pisé, ésto y lo habia *rompido* ésto
 [enseñádoselo a E].

 = Sandra 3;10,16
 A ay, no me *cayo*, me caí yo.

A yo me cai y no me dolió.

= Sandra 4;5,18

S esta mo* ya la *sabo* yo.

S espera.

E ya sabes tu?

S si.

S un aparato que x.

S no, no sabo yo, no *sabo* yo.

= Sandra 4;5,18

S este secado está roto y se rompió.

E y como se rompió.

S porque sí, está roto ahora.

E está rotpido ese?

E eh?

S si está *rompido*.

E está rotpido o está rotpito?

S está roto.

E ah.

ANEXO 2

Ejemplos de funciones de imitaciones y repeticiones

Ejemplo de una serie de repeticiones enlazadas en las que Sandra, en un monólogo, introduce variaciones sobre la estructura de una pregunta:

= Sandra 2;8,10

= Sandra está hablándole a un pitufo que tiene en su mano

S Quieres un yogurt de mortadela?

S Quieres un yogurt?

S Quieres un yogurt al natural?

Ejemplo en que Andrea produce repeticiones con expansión para hacer más clara una afirmación:

= Andrea 2;10,17

= Sandra está jugando con su triciclo nuevo.

E [dirigiéndose a Sandra] Este triciclo es muy bonito.

E Y quién te lo compró?

A Bajar %Sara (Sandra)

A [Mirando a E] quiere bajar %Sara.

E Qué?

A Quiere bajar.

E Quiere bajar, la quito de aquí?

A Si.

E [dirigiéndose a S] Quieres bajar del triciclo?

S Si.

Uso de imitaciones para realizar actos de habla. Sandra produce una imitación modificada de una fórmula de prohibición:

= Sandra 2;11,7

= Sandra y Andrea están merendando una papa, sentadas a la mesa.

M Sandra no se mastica, te lo acabo de decir.

A Que no se qué?

A No se qué?

= Siguen comiendo
S Andrea no se tiran las cosas.

Sandra realiza una prohibición mediante el uso de repeticiones con modificación:

= Sandra 3;4,8
= Sandra y Andrea están jugando
S [Quitándole una bota de juguete] Andrea no juegues.
S No juegues.
A Carai.
S Que no juegues.
S Tu no juegues.
S oy, no juegues.
= Andrea se marcha.

Repeticiones que se van desplegando para llamar la atención, como en este ejemplo que nos ofrece Andrea:

= Andrea 2;11,7
A Mira roto.
A Mira roto.
A Miguel está roto.

Sandra emite repeticiones con modificación para atraer la atención, mientras que, paralelamente, Andrea produce una serie de repeticiones reducidas y exactas para expresar estados internos:

= Sandra 3;3,13
A [intentando modelar figuras con plastilina] Yo no sabo.
M Tienes que intentarlo.
S Una trompeta cogí.
S Mira que cogí.
S Mira lo que cogí.
A No sabo.
A No sabo.

Una forma bastante habitual, especialmente utilizada por Andrea, de petición de acción consistían en repetirla reiteradamente hasta lograr su realización:

= Andrea 2;11,7
A [cogiendo el botón de los tirantes del pantalón] botón.
E umm?
A Atame el botón.
E Si espera un poco.
A Atame el botón.
E A ver, vamos para allá.
E [hablándole a Sandra, que no lo deja pasar con su triciclo] cuidado dale para atrás.
S Adiós Miguel
E Adiós.
A Atame el botón.
= se sientan en el sofá.
E A ver, te lo abrocho?
A Si.

