

Diferencias individuales en el desarrollo gramatical inicial: aportaciones del estudio de los niños ciegos

Miguel Pérez Pereira
Universidad de Santiago de Compostela

En anteriores estudios (Pérez-Pereira, 1994, Peters, 1994) se ha sugerido que los niños ciegos tienden a usar un estilo gestáltico u holístico en la adquisición del lenguaje, en vez del estilo analítico. En el presente trabajo se comparan las primeras construcciones gramaticales de tres niños con diferentes grados de visión, que fueron seguidos longitudinalmente desde los 22 hasta los 25 meses. La primera niña era totalmente ciega, el segundo tenía deficiencia visual, pero una visión residual funcional, y la tercera tenía visión normal. Todos los niños vivían en contextos bilingües español-gallego y utilizaban ambas lenguas en un cierto grado. Para analizar las producciones de los niños, todas las emisiones constituidas por varias palabras fueron clasificadas como (a) frases congeladas, (b) emisiones intermedias, o (c) emisiones construidas, siguiendo a Pine y Lieven (1993; Lieven, Pine y Baldwin, 1997). Los resultados muestran que la niña ciega utilizaba más frases congeladas y menos frases construidas que los otros dos niños. Estos diferentes patrones evolutivos manifestados por los niños son considerados una evidencia de los diferentes estilos en la adquisición del lenguaje. Se relacionan las características halladas con el posterior desarrollo de la gramática.

Palabras clave: desarrollo gramatical inicial, diferencias individuales, lenguaje de niños ciegos, estilos de aprendizaje.

Previous studies suggested that blind children tend to use a Gestalt or holistic style, instead of an analytic one, in their acquisition of language. The present paper compares the first grammatical constructions produced by three children with different degrees of vision. The three children were studied longitudinally from the age of 22 to 25 months. The first child was a totally blind girl, the second was a visually deficient boy, and the third was a girl with normal vision. The children lived in similar bilingual Spanish-Galician contexts, and all of them were bilingual. In order to

analyse the children's productions, every multi-word utterance was classified as either a) frozen phrase, b) intermediate utterance, or c) constructed utterance, following the category system proposed by Pine and Lieven (Pine and Lieven, 1993; Lieven, Pine and Baldwin, 1997). The results show that the blind girl used a greater number of frozen phrases and fewer constructed utterances than the other two children. The different developmental patterns found in the three children are considered as evidence of the existence of different styles of language learning. The features found are related to later grammar development.

Key words: Early grammatical development, individual differences, blind children's language, language learning styles.

Lejos de la tendencia universalizante, varios autores comenzaron a tratar el tema de las diferencias en el desarrollo del lenguaje. Las primeras caracterizaciones de las diferencias individuales hacían hincapié en diferencias en el tipo de palabras que empleaban los niños durante los primeros meses de su desarrollo lingüístico. Así, Nelson (1973) en su conocida monografía diferenciaba entre niños *referenciales* y *expresivos* en base al porcentaje de tipos de palabras empleadas: más nominales comunes los referenciales, y más palabras función y de tipo personal-social (que hoy denominaríamos fórmulas o frases hechas) y pronombres los expresivos. Nelson interpretó estas diferencias en relación a diferencias en el estilo cognitivo y social de los niños. Los referenciales buscaban una mayor precisión en el establecimiento de los referentes de las palabras; mientras que los expresivos empleaban el lenguaje como un medio de relación social (Nelson, 1973, 1981). Horgan (1981), quién denominó *word lovers* (amantes de las palabras) a los niños referenciales y *word leavers* (omitidores de palabras) a los expresivos, relacionó el estilo referencial con un desarrollo léxico más precoz.

Bloom, Lightwood y Hood (1975) indicaron por primera vez diferencias en el desarrollo gramatical inicial. Estas autoras encontraron dos estilos diferentes: por una parte estaban los niños de estilo *nominal* que producían frases de varias palabras en las que predominaban nombres y otras palabras con contenido (adjetivos, verbos), y niños de estilo *pronominal*, que producían expresiones de varias palabras con predominio de formas pronominales escasamente específicas (pronombres demostrativos y personales). No obstante, cuando los 4 niños estudiados por Bloom y colaboradores alcanzaban una Longitud Media de las Emisiones (LME) de 2,5 morfemas las diferencias desaparecían, por lo que esos estilos diferentes parecían tener una corta duración. Nelson (1981) señala también que las diferencias entre niños expresivos y referenciales desaparecen relativamente pronto.

Bates, Bretherton y Snyder (1988), en su estudio longitudinal con 27 niños observados en cuatro ocasiones (a los 10, 13, 20 y 28 meses), encontraron dos estilos diferentes: uno *pronominal* u *holístico*, que se da en niños que tienden a usar la imitación en producciones memorizadas, y otro *nominal* o *referencial*, propio de niños más analíticos, que tienden a comprender y generalizar el uso de las nuevas formas, mostrando una flexibilidad contextual en el uso de las palabras. Los niños que presentan el estilo holístico tienden a emplear a los 20

meses más palabras de clase cerrada o con función gramatical (preposiciones, pronombres...) aprendidas en producciones no analizadas. Además hallaron una clara correlación entre el tipo de vocabulario a los 13 meses y las características de las producciones gramaticales a los 28 meses. De manera que los niños que presentaban un estilo referencial o nominal tendían a usar las primeras combinaciones de palabras de una manera también más variada (que es un indicador de productividad), y los que presentaban un estilo más pronominal u holístico tendían a usar las estructuras con una menor variación, o mejor variedad, en sus elementos constituyentes. Bates *et al.* (1988) relacionan, pues, las diferencias en el desarrollo léxico y gramatical al predominio de uno u otro de estos dos mecanismos: un mecanismo analítico y un mecanismo memorístico.

Lieven, Pine y Barnes (1992), quienes analizaron longitudinalmente el vocabulario producido por 12 niños ingleses empleando el mismo sistema de categorías que utilizó Nelson (1973) con el solo añadido de la categoría frases congeladas, comprobaron que la producción de nombres comunes correlacionaba negativamente con el uso de frases congeladas cuando el vocabulario llegaba a 50 palabras, y que esos dos estilos diferentes (mayor uso de frases congeladas *versus* mayor uso de nombres comunes) tenían una continuidad hasta que el vocabulario alcanzaba las 100 palabras. Un dato muy relevante es que los niños que producían un mayor número de frases congeladas no alcanzaban los repertorios de 50 y 100 palabras más tarde que los niños más referenciales, en contra de los resultados de Horgan (1981). Por tanto este resultado indica que el predominio de uno u otro estilo (referencial *versus* expresivo) no lleva aparejado un ritmo de adquisición del vocabulario más o menos rápido. Según Pine y Lieven (1990), los resultados anteriores que apuntaban a un ritmo de crecimiento del vocabulario más lento en niños que emplean muchas frases congeladas se debe a que los análisis se realizaron comparando a los sujetos por su edad cronológica en estudios transversales, que no permiten apreciar el cambio evolutivo.

Otros autores, interesados también en el procesamiento del lenguaje y el proceso de aprendizaje, hablaron de la existencia de dos estilos distintos de procesamiento y aprendizaje del lenguaje (Peters, 1977; Pine y Lieven, 1993; Lieven, Pine y Baldwin, 1997). De una parte están los niños que presentan un estilo *analítico*, y de otra los que presentan un estilo *gestáltico*, en la denominación de Peters (1977, 1987) o de *aprendizaje memorístico (rote-learned)*, en la terminología de Pine y Lieven, (1993, Lieven, Pine y Baldwin, 1997). Los niños analíticos tienden a analizar los elementos lingüísticos antes de usarlos. Una vez que el niño ha identificado una unidad (palabra), después comenzará a combinarla con otros elementos, pero estos niños no combinarán elementos que todavía no analizaron. Por tanto, los niños analíticos utilizarán relativamente pocas frases congeladas o no analizadas en sus producciones lingüísticas. Por el contrario, los niños que presentan un estilo gestáltico o de aprendizaje memorístico muestran una tendencia a usar trozos de lenguaje o frases que imitan de la expresión adulta producida en un contexto particular, y reproducen en un contexto que les parece semejante, pero sin analizar sus componentes integrantes. Es decir, utilizan esa expresión como si fuese un todo sin elementos diferenciados (por ejemplo, *está caliente*, cuando bebe de una taza). Solamente después procederán a analizar sus

elementos componentes y diferenciarlos como unidades lingüísticas independientes que podrán combinar con otros elementos lingüísticos (por ejemplo, *está rico*, o *está frío*). Los niños que presentan un estilo gestáltico o de aprendizaje memorístico emplean muchas frases hechas o congeladas, también llamadas expresiones estereotipadas o rutinas verbales, que aprenden por imitación. Estos niños tienden a emplear en gran medida la imitación. Los niños de estilo gestáltico se concentran en el contorno prosódico de la emisión que reproducen, y dicho contorno le ofrece información sobre la ubicación y ordenamiento de los ítems (Lieven, 1997), aunque inicialmente no los tengan perfectamente identificados y empleen elementos de relleno, que serán posteriormente substituidos por elementos lingüísticos.

Un apunte importante es que los niños que presentan un estilo de aprendizaje memorístico o gestáltico no parecen dominar las propiedades combinatorias de las palabras con retraso en relación a los analíticos (Lieven, 1997). Simplemente, estilo analítico y estilo gestáltico son dos formas de adquirir el lenguaje igualmente efectivas; son dos rutas que llevan al mismo fin (Pine y Lieven, 1993; Lieven, 1997; Lieven *et al.* 1997). Ambos estilos, analítico y gestáltico, son los extremos de un continuo, por lo que hay sujetos que estarán más o menos cerca de uno de los polos, o, por el contrario, ocuparán una postura más centrada.

Según Lieven (1997) puede haber una continuidad entre el aprendizaje de frases congeladas y una forma de productividad basada en marcos con espacios o ranuras en ellos, tal como había apuntado Braine (1976). Los niños tienen la capacidad de captar regularidades en la posición que ocupan ciertos elementos lingüísticos en marcos definidos.

Estudios recientes realizados por autores como Tomasello (1992, 2003), Pine y Lieven (1993, Lieven, Pine y Baldwin, 1997) han aportado enfoques metodológicos y teóricos que permiten estudiar el despliegue progresivo de las primeras combinaciones de palabras, de manera que es posible ver el grado de generalidad en el uso de ciertas combinaciones. Comprobar si una determinada combinación de dos palabras (como el referido ejemplo de *está caliente*) sólo se da en esa realización particular, o se observa en más ejemplos de combinación del verbo *estar* (en ese particular tiempo y persona verbal) con otros adjetivos (*está frío*, *está rico*, *está roto*...), nos permite apreciar si una producción puede considerarse como una frase congelada o llega ya a ser un esquema constructivo de uso general. El análisis del progresivo despliegue de combinaciones particulares de palabras permite identificar estilos de aprendizaje diferentes, dependiendo de la forma en que se realiza la transición desde frases de tipo congelado al uso de esquemas basados en ítems léxicos, de uso más general (Tomasello, 2003), que se correspondería con la propuesta anteriormente indicada de Lieven (1997) de marcos con ranuras o espacios dentro de ellos que podrán ser ocupados por diferentes elementos, una vez construido el esquema. Por tanto, la adopción de dicho enfoque metodológico nos permitiría apreciar el uso más próximo al estilo gestáltico o más próximo al analítico de los niños estudiados.

Este tipo de estudios consideran que, inicialmente, existe un aprendizaje basado en ítems léxicos, que de ningún modo supone un conocimiento gramatical abstracto (categorías gramaticales). La elaboración de este tipo de categorías

abstractas solamente aparece después de un proceso que dura varios meses. Consecuentemente, autores como Tomasello, Lieven o Pine han polemizado fuertemente con autores de marcado carácter innatista como Valian (1986), que sostiene la existencia de un conocimiento gramatical en las primeras combinaciones de palabras de los niños.

El estudio de sujetos con trastornos es un enfoque muy útil no solamente para ver las características evolutivas de esas poblaciones, y que puede tener una previsible proyección práctica en programas de intervención, sino que también presenta una gran utilidad para comprender el desarrollo, el papel de ciertos factores en el desarrollo, y para desarrollar teorías evolutivas. La relevancia de la investigación de niños con trastornos ha sido puesta de relieve hace ya muchos años por autores como Wallon (1941), y más recientemente por autores que se encuadran en la denominada psicopatología evolutiva (Chichetti, 1993). De hecho, el estudio de ciertos trastornos del desarrollo puede ser considerado como un ejemplo extremo de diferencias individuales. El estudio de sujetos que presentan trastornos determinados puede ser un caso del método cuasi-experimental, en el que se seleccionan grupos de sujetos que presentan ciertas peculiaridades de manera natural y se comparan con otros sujetos que no presentan esas peculiaridades, para ver el efecto de esa característica en el desarrollo.

Los estudios sobre las diferencias individuales estaban realizados con sujetos que presentaban un desarrollo sin trastornos. No obstante, el estudio de sujetos que presentan cierto tipo de trastornos puede ayudar a esclarecer aún más el tema de la existencia de diferentes estilos de adquisición del lenguaje, debido a las características que presentan. Un caso singular lo constituyen los niños ciegos de nacimiento. Su estudio permite investigar el papel de la visión en el desarrollo, y, en lo que concierne a nuestro tema de interés, al papel de la información visual en el desarrollo del lenguaje.

Diferentes autores han descrito a los niños ciegos como niños que emplean con profusión habla estereotipada, fórmulas verbales, rutinas verbales, habla imitativa y frases aprendidas de memoria, particularmente hasta que tienen dos años y medio (Andersen, Dunlea y Kekelis, 1984, 1993; Dunlea, 1989; Kitzinger, 1984; Peters, 1987, 1994; Wilson y Peters, 1989; Pérez-Pereira, 1994; Pérez-Pereira y Castro, 1992, 1997). A este respecto, algunos autores (Peters, 1987, 1994; Pérez-Pereira, 1994; Pérez-Pereira y Castro, 1997; Pérez-Pereira y Conti-Ramsden, 1999) han sugerido que los niños ciegos presentan características que los asemejan más al estilo gestáltico, como son el uso de rutinas verbales o frases hechas, o el elevado número de imitaciones y repeticiones que emplean en su habla.

Disponer de datos longitudinales comparativos de la evolución de las primeras emisiones de varias palabras emitidas por niños ciegos y niños sin trastorno nos permitiría comprobar si, efectivamente, los niños ciegos se ajustan a ese patrón de estilo gestáltico o de aprendizaje memorístico, y contrastarlo con sujetos con diferente grado de visión. El objetivo de esta investigación es, pues, el de analizar las primeras combinaciones de palabras que producen tres niños con diferente grado de agudeza visual (una niña ciega, un niño deficiente visual y una niña vidente), que han sido seguidos longitudinalmente durante 4 meses desde el momento en que comenzaron a producir las primeras combinaciones de palabras.

Método

Participantes

Se realizó un estudio longitudinal con tres niños que tenían diferente grado de visión. Los niños comenzaron a ser estudiados desde que tenían la misma edad (21/22 meses), y hasta que alcanzaron la edad de 25 meses. Una de las niñas (Alba) era ciega, con una mínima percepción de luces intensas. Su ceguera fue causada por una retinopatía de prematuridad. No tenía ningún handicap asociado, y su desarrollo cognitivo estaba dentro de la oscilación normal según los datos obtenidos tras la aplicación de la escala Reynell-Zinkin para evaluar el desarrollo de niños ciegos y deficientes visuales (Reynell, 1986). Otro de los niños, Eli, presentaba una pérdida de visión del 80%, según la evaluación del oftalmólogo a los 6 meses, si bien los datos posteriores indicaron que realizaba un excelente uso funcional de su resto visual, y que, muy posiblemente su agudeza visual había mejorado. Su deficiencia visual fue causada por ulceraciones y cicatrices producidas en la córnea causadas por una infección. El desarrollo cognitivo de Eli era muy bueno, con puntuaciones superiores a la media en la aplicación de la escala de Reynel-Zinkin. Como indicador de su excelente desarrollo psicomotor, se puede aducir que comenzó a caminar a los 9 meses de edad. Eli tampoco presentaba ningún otro handicap asociado. La tercera participante fue Noelia, una niña con visión normal, y un patrón de desarrollo normal.

El contexto lingüístico en que vivían los niños, bilingüe español-gallego, era muy semejante, como también lo era el tipo de ciudades en que vivían, todas ellas villas gallegas de entre 12.000 y 25.000 habitantes. Además el medio socioeconómico de las familias también era similar: clase media-baja.

Los niños presentaban un desarrollo lingüístico al comienzo del estudio muy semejante, tal como indican las puntuaciones de la longitud media de emisiones (LME en morfemas) obtenidas, que aparecen en la Tabla 1, y que oscilaban entre 1.21 y 1.34. Por todo ello, las condiciones para la comparación entre los sujetos son particularmente apropiadas.

Procedimiento

Los niños fueron observados en el hogar familiar cada mes durante una hora en situaciones de interacción en la vida cotidiana con sus madres tales como jugar, realizar alguna tarea, tomar la merienda, etc. En algunas ocasiones también podía estar presente en la situación de registro otro participante, tal como el padre, la abuela, o un tío.

Las interacciones verbales de los participantes en la situación fueron grabadas en vídeo con una cámara Sony V200Pro, y posteriormente transcritas por medio del programa informático CHILDES (CHAT) (MacWhinney, 2000).

En la Tabla 1 se muestra la edad de los niños en cada sesión de observa-

TABLA 1. EDAD DE LOS NIÑOS EN CADA SESIÓN DE GRABACIÓN Y PUNTUACIONES LME CORRESPONDIENTES

Niños	Sesión	LME	Sesión	LME	Sesión	LME	Sesión	LME
Niña ciega	1;10.19	1.21	1;11.19	1.42	2;0.13	1.43	2;1.17	1.58
Niño deficiente visual	1;9.10	1.34	1;10.8	1.69	1;11.17	1.33	2;1.5	1.83
Niña vidente	1;9.22	1.33	1;11.1	1.54	2;0.3	2.08	2;1.21	2.71

ción, así como su LME en diferentes puntos del desarrollo. En total se realizaron 4 sesiones de observación de una hora de duración para cada niño.

Análisis realizados.

Las emisiones de varias palabras producidas por los niños comenzaron a ser analizadas al poco tiempo de que su LME alcanzase el valor de 1.20, como puede apreciarse en Tabla 1. También se puede observar que la LME de los sujetos era muy parecida al comienzo del estudio, si bien la evolución posterior no fue idéntica.

El sistema de categorías empleado para analizar las primeras emisiones de varias palabras está basado en el desarrollado por Lieven y Pine (Pine y Lieven, 1993; Lieven, Pine y Baldwin, 1997). Todas las emisiones de varias palabras producidas por los tres niños fueron clasificadas como (A) frases congeladas, (B) emisiones intermedias, (C) emisiones construidas, o (D) combinaciones donde no hay una relación intrínseca entre las palabras (e irrelevantes para nuestros intereses). Los clíticos añadidos al final de los verbos (tales como *dámela / dama* (gallego), *tíralo / tírao*, *ponlo / ponno*) que son utilizados comúnmente en español y gallego fueron también considerados como palabras. Se excluyeron de los análisis las repeticiones de una misma palabra. Las definiciones de cada una de las categorías aparecen en la Tabla 2.

TABLA 2. CATEGORÍAS PARA CLASIFICAR LAS EMISIONES DE VARIAS PALABRAS PRODUCIDAS POR LOS NIÑOS

A. *Frases congeladas*. Emisiones que contienen dos o más palabras que no han sido producidas previamente solas (no son independientes), o que, si contienen una palabra que ha ocurrido antes sola, dicha palabra no ha ocurrido en la misma posición en una emisión de varias palabras producida con anterioridad.

B. *Emisiones intermedias*. Emisiones en que (1) todas las palabras o frases han ocurrido previamente de manera independiente en el vocabulario del niño, con tal de que ninguna de ellas haya ocurrido en la misma posición en dos emisiones de varias palabras producidas con anterioridad; y/o (2) una o más de las palabras o frases ha ocurrido en la misma posición que en una, pero solamente una, emisión de varias palabras anteriormente producida, y siempre que la palabra o frase que constituye el resto de la emisión haya ocurrido independientemente en el vocabulario del niño.

Continúa en la pág. 286.

Viene de la pág. 285.

C. *Emisiones construidas*. Emisiones que (1) contienen una o más palabras o frases que han ocurrido independientemente en el vocabulario del niño junto con una palabra o frase que ha ocurrido en la misma posición en al menos otras dos producciones previas, la segunda de las cuales debe ser clasificada como intermedia (B), o (2) se ajusta a un patrón de posición como el antes mencionado de C.1, que ya está establecido en el vocabulario del niño, con independencia de que la palabra variable haya ocurrido previamente. Una vez que un patrón se define como construido, forma una «plantilla» o «marco» que consta de un ítem léxico determinado en una posición fija con una «ranura» a uno y otro lado de él.

D. *Emisión irrelevante*. Combinación novedosa en la que no hay ninguna relación intrínseca entre las palabras. Estas producciones se usan generalmente en situaciones como la contestación a una pregunta durante una conversación (por ejemplo: *sí, leche* a la pregunta *¿Quieres leche?*), exclamaciones (*oh, malo*), o expresiones de alegría (*estrellita, ¡bien!*).

Resultados

Utilizando el programa *FREQ* del *CLAN* (MacWhinney, 2000) se obtuvo la frecuencia de cada categoría en cada sesión de grabación. Los resultados se presentan en la Tabla 3.

Como se puede apreciar la niña ciega utiliza las emisiones de tipo A (frases congeladas) en una proporción mayor que el niño deficiente visual y que la niña con visión normal. Por el contrario, utiliza menos emisiones tipo C (emisiones construidas) que los otros dos niños. Las diferencias alcanzan nivel de significación estadística para el total de los datos: $X^2 = 154$, g.l. = 6, $p > .001$, y para las edades en que hay datos coincidentes para los 3 sujetos: $X^2 = 49.2$, g.l. = 6, $p > .001$, a los 23 meses, y $X^2 = 96.2$, g.l. = 6, $p > .001$, a los 25 meses.

Además del análisis del número total de producciones, o *tokens*, en el Anexo se muestran los diferentes tipos de patrones o producciones del tipo C (patrones construidos) producidos por los tres niños. En el Anexo se puede apreciar que la niña ciega producía un número claramente menor de emisiones construidas que los otros dos niños. Mientras que la niña ciega producía 9 patrones diferentes al final del estudio (25 meses de edad), el niño deficiente visual producía 28 patrones diferentes y la niña con visión normal producía 35. Además, la niña ciega comenzaba a producir los patrones construidos más tarde que los otros dos niños, prevaleciendo claramente las frases congeladas y las emisiones intermedias hasta los 24 meses. Solamente en la última sesión de observación, a los 25 meses, las emisiones construidas (tipo C) pasan a ser las más frecuentes en su habla. Por el contrario, en el niño deficiente visual y en la niña con visión normal las emisiones intermedias y construidas son las más frecuentes ya a los 22 y 23 meses, respectivamente. Estos resultados indican una mayor persistencia del uso de frases congeladas en el habla de la niña ciega que en los otros dos niños.

También se ha calculado un índice de repetición de los patrones construidos dividiendo el número total de emisiones tipo C producidas (*tokens*) por el número de patrones diferentes producidos (número de emisiones C / número de pa-

trones diferentes). Si este índice es elevado, quiere decir que el niño o la niña emplea un mismo patrón (o unos cuantos) muchas veces; es decir los repite mucho. Por el contrario, si el índice es bajo, eso quiere decir que el niño o la niña emplea una gran diversidad de construcciones C, que repite poco. Hasta cierto punto ese es un índice que nos habla de la productividad de las emisiones construidas. En la Tabla 4 aparece el índice de repetición de los patrones de cada niño.

TABLA 3. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE USO DE CADA TIPO DE EMISIÓN DE VARIAS PALABRAS

Edad	Tipo de emisión	Niña ciega	Niño deficiente visual	Niña vidente
21 meses	A		22 (44.9%)	9 (36%)
	B		14 (28.6%)	9 (36%)
	C		7 (14.3%)	0
	D		6 (12.2%)	7 (28%)
22 meses	A	29 (96%)	20 (10%)	
	B	1 (4%)	59 (30%)	
	C	0	108 (55%)	
	D	0	10 (5%)	
23 meses	A	18 (51.5%)	4 (7.4%)	26 (23.2%)
	B	17 (48.5%)	12 (22.3%)	45 (40.2%)
	C	0	36 (66.6%)	38 (33.9%)
	D	0	2 (3.7%)	3 (2.7%)
24 meses	A	37 (36.3%)		17 (11.9%)
	B	38 (37.2%)		51 (35.6%)
	C	27 (26.5%)		73 (51.1%)
	D	0		2 (1.4%)
25 meses	A	41 (31.1%)	5 (3%)	2 (1%)
	B	23 (17.4%)	44 (26%)	60 (30.8%)
	C	67 (50.8%)	116 (68.6%)	129 (66.1%)
	D	1 (0.7%)	4 (2.1%)	4 (2.1%)
Total	A	125 (41.8%)	51 (10.9%)	54 (11.4%)
	B	79 (26.4%)	129 (27.5%)	165 (34.7%)
	C	94 (31.5%)	267 (57%)	240 (50.5%)
	D	1 (0.3%)	22 (4.6%)	16 (3.4%)

TABLA 4. ÍNDICE DE REPETICIÓN DE LOS PATRONES

Niña ciega	10.4
Niño deficiente visual	9.53
Niña vidente	6.85

Los resultados de la Tabla 4 indican que la niña ciega tiende a repetir más que la niña vidente los relativamente escasos patrones que ha adquirido, situándose el niño deficiente visual próximo a la niña ciega. Sin embargo, el niño deficiente visual produce una mayor variedad de patrones productivos (28) que la niña ciega (9).

Discusión

Los resultados hallados indican que la niña ciega utiliza más frases congeladas, pero menos construidas e intermedias, que el niño deficiente visual y que la niña con visión. Por otra parte, la niña ciega utiliza una menor variedad de patrones constructivos que los otros dos niños, tendiendo a utilizarlos más veces (índice de repetición).

Estos dos rasgos de las primeras construcciones de varias palabras de la niña ciega, tomados conjuntamente, parecen indicar que su estilo de adquisición del lenguaje se asemeja más al gestáltico o de aprendizaje repetitivo que al analítico. Por el contrario, el niño deficiente visual y la niña con visión normal, en la medida en que emplean menos frases congeladas, pero más numerosas y, también, más variadas frases construidas, presentan un estilo de aprendizaje más analítico. Como han señalado varios autores, un rasgo de los niños llamados gestálticos o que aprenden de memoria es que tienen una gran tendencia a la imitación, y también a la imitación de la propia emisión que se utiliza como un cliché. El hecho de que la niña ciega repita tanto los patrones que ha formado es un argumento adicional que refuerza la hipótesis del estilo gestáltico.

Los datos indican claramente que, independientemente del estilo, los niños parecen comenzar combinando ítems léxicos concretos, y, posteriormente, van siendo capaces de producir combinaciones más variadas y productivas. De hecho las construcciones más numerosas son las frases congeladas en la niña ciega hasta los 23 meses (a los 24 lo son las emisiones intermedias con solo una construcción más que las frases congeladas), y en el niño deficiente visual y la niña vidente en la primera sesión de grabación (21 meses). Las emisiones construidas no pasan a ser las más numerosas hasta los 25 meses en la niña ciega, los 22 en el niño deficiente visual y los 24 en la niña vidente. No parece, por tanto, que las primeras combinaciones puedan ser consideradas como manifestación de un conocimiento generalizable a diferentes elementos de una misma clase, y desde luego nunca de carácter gramatical abstracto. Es cierto, no obstante, que los niños de estilo gestáltico, como es el caso de la niña ciega, muestran de una manera más clara esta progresión que los de estilo analítico. En el caso de la niña ciega, hay una progresiva reducción de las frases congeladas y un aumento paulatino de las intermedias y construidas que indica que las frases congeladas son posteriormente analizadas en sus elementos, y que este análisis da lugar a combinaciones más variadas que revelan un conocimiento cada vez más general. Se aprecia claramente una continuidad desde las frases congeladas a emisiones de mayor productividad, tal como había apuntado Lieven (Lieven, 1997), gracias al

análisis distribucional. Por el contrario, el niño deficiente visual y la niña vidente, que presentan un estilo analítico, comienzan antes que la niña ciega a producir combinaciones de un elemento léxico determinado con otros varios ejemplares diferentes (frases intermedias y construidas), revelando que antes de usar una palabra con otras han procedido a su análisis como elementos independientes, y saben, de alguna manera, cómo hay que usarlas. Los resultados hallados se ajustan pues a la descripción realizada de cómo proceden los niños gestálticos y los analíticos a realizar las primeras combinaciones de palabras: los gestálticos usan primero y analizan después, mientras que los analíticos analizan primero y usan después.

Comentarios finales

Aun cuando los datos obtenidos parecen corroborar la hipótesis de que los niños ciegos presentan un estilo gestáltico o de aprendizaje repetitivo del lenguaje, sin embargo, es necesaria cierta cautela a la hora de sostener esta conclusión mientras no haya un estudio de un mayor número de niños ciegos que sean comparados con videntes. Además es preciso tener en cuenta que en el presente estudio se ha observado a los niños en intervalos mensuales, y sería preciso obtener datos con una menor separación entre sesiones de observación, de manera que los datos sobre el despliegue de las primeras combinaciones de palabras pudiesen ser objeto de un seguimiento más preciso.

Finalmente, los datos hallados revelan que niños que hablan la misma lengua pueden adquirir el lenguaje de forma bien diferente. El análisis de niños que presentan determinados trastornos, como es el caso de la ceguera congénita, y su consiguiente comparación con niños que no presentan ese trastorno, puede ser una útil estrategia de investigación que permita revelar, de manera agudizada, esas diferencias individuales. Aun así, queda por resolver la cuestión de a qué se deben esas diferencias. En el caso de los ciegos se ha dicho que presentan una mejor memoria auditiva (Pring, 1988), probablemente desarrollada en relación al destacado papel que el lenguaje, como input, tiene para ellos. Eso podría explicar su alta capacidad imitativa y el empleo de un número tan alto de frases congeladas. Sin embargo, son necesarios estudios posteriores que puedan determinar con claridad esas hipótesis.

REFERENCIAS

- Andersen, E. S., Dunlea, A. & Kekelis, L. (1984). Blind children's language: Resolving some differences. *Journal of Child Language*, 11, 645-664
- Andersen, E. S., Dunlea, A. & Kekelis, L.S (1993). The impact of input: Language acquisition in the visually impaired. *First Language*, 13, 23-49.
- Bates, E., Bretherton, I. & Snyder, L. (1988). *From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloom, L., Lightbown, P. & Hood, L. (1975). Structure and variation in child language. *Monographs of the Society for Research on Child Development*, 40, Serial No. 160.

- Braine, M. D. S. (1976). Children's first words combinations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial No. 164, Vol. 41 (Nº. 1).
- Cicchetti, D. (1993). Developmental Psychopathology: Reactions, reflections, projections. *Developmental Review*, 13, 471-502.
- Dunlea, A. (1989). *Vision and the emergence of meaning: Blind and sighted children's early language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Horgan, D. (1981). Rate of language acquisition and noun emphasis. *Journal of Psycholinguistic Research* 10 (6), 629-640.
- Kitzinger, M. (1984). The role of repeated and echoed utterances in communication with a blind child. *British Journal of Disorders of Communication*, 19, 135-146.
- Lieven, E. (1997). Variation in a crosslinguistic context. En D. I. Slobin (Ed.), *The cross-linguistic study of language acquisition. Volume 5* (pp. 199-263). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lieven, E. V. M., Pine, J. M. & Barnes, H. D. (1992). Individual differences in early vocabulary development: Redefining the referential-expressive distinction. *Journal of Child Language* 19, 287-310.
- Lieven, E. V.M., Pine, J. M. & Baldwin, G. (1997). Lexically based learning and early grammatical development. *Journal of Child Language*, 24, 187-219.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: tools for analysing talk*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research on Child Development*, 38, (Serial No. 143).
- Nelson, K. (1981). Individual differences in language development: Implications for development and language. *Developmental Psychology*, 17, 170-187.
- Pérez-Pereira, M. (1994). Imitations, repetitions, routines, and the child's analysis of language: Insights from the blind. *Journal of Child Language*, 21, 317-337.
- Pérez-Pereira, M. & Castro, J. (1992). Pragmatic functions of blind and sighted children's language: A twin case study. *First Language*, 12, 17-37.
- Pérez-Pereira, M. & Castro, J. (1997). Language acquisition and the compensation of visual deficit: New comparative data on a controversial topic. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 439-459.
- Pérez-Pereira, M. & Conti-Ramsden, G. (1999). *Language development and social interaction in blind children*. Hove, UK: Psychology Press.
- Peters, A. M. (1977). Language learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts? *Language*, 53, 560-573.
- Peters, A. M. (1987). The role of imitation in the developing syntax of a blind child. *Text*, 7, 289-311.
- Peters, A. M. (1994). The interdependence of social, cognitive, and linguistic development: Evidence from a visually impaired child. En H. Tager-Flusberg (Ed.), *Constraints on language acquisition: Studies of atypical children* (pp. 195-219). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pine, J. M. & Lieven, E. V. M. (1990). Referential style at thirteen months: Why age-defined cross-sectional measures are inappropriate for the study of the strategy differences in early language development. *Journal of Child Language* 19, 625-631.
- Pine, J. M. & Lieven, E. V. M. (1993). Reanalysing rote-learned phrases: Individual differences in the transition to multi-word speech. *Journal of Child Language*, 20, 551-571.
- Pring, L. (1988). The «reverse generation» effect: A comparison of memory performance between blind and sighted children. *British Journal of Psychology*, 79, 387-400.
- Reynell, J. (1986). *Escalas Reynell-Zinkin. Escalas de desarrollo para niños pequeños con déficits visuales. Parte 1 Desarrollo mental*. Madrid: MEPSA.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Valian, V. (1986). Syntactic categories in the speech of young children. *Developmental Psychology*, 72, 562-579.
- Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Librairie Armand Collin. (*La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires: Editorial Psique, 1972.)
- Wilson, B. & Peters, A.M. (1988). What are you cookin' on a hot?: Movement constraints in the speech of a three-year-old blind child. *Language*, 64, 249-273.

ANEXO

EMISIONES CONSTRUIDAS O PATRONES USADOS POR LOS NIÑOS

NIÑA CIEGA	NIÑO DEFICIENTE VISUAL	NIÑA VIDENTE
<p><u>2:0.13</u> el + nombre (el pan, el pito, el gatito, el chiquitín, etc.). la + nombre (la cartera, la caja, la cosita, la sopita, etc.). a + nombre (a pan, a Fina, a mamá). para + — (para mamá, para ti, para allá, para aquí, para casita, para nena, etc.). una + nombre (una cartera, una bolsa, una puerta). <u>2:i.17</u> de + nombre/PN (de mamá, de golpe, de la caja). no/non + verbo/adverbio (no acabaste, no cabe, non más, non quero). un + nombre (un bolso, un coche, un cuento, un gato). está + adverbio/adjetivo (está aquí, está allí, está frío). Número total de patrones: 9.</p>	<p><u>1:9.10</u> no + verbo (no abre, no está, no sé). a (prep.) + nombre propio/nombre/pronombre (a mi, a pato, a mamá, a papá). <u>1:10.8</u> un + nombre (un pato, un señor, un barco, un bicho). nombre propio/pronombre pers. + no (Iván no, Miguel no, Víctor no, tú no). o + nombre (o bicho, o libro, o globo). verbo + me (enclítico) (ábreme, dame, píntame). non + verbo (non pinta, non pode, non abre, non sale). es/é + nombre/nombre propio/pronombre (es mía, é Víctor, é caca). con + pronombre/nombre/PN (con éste, con un dente, con pintura, con silla). espera + — (espera éste, espera a ver, espera coa pintura, espera rompeu). abre + nombre propio/pronombre (abre tú, abre Víctor, abre mamá). el (det.) + nombre (el globo, el bicho, el otro, el pelo). está + — (está roto, está aquí, está sucia, está guardado). — + espera (caca espera, pintar espera, tú espera). a (det.) + nombre (a mosca, a tele, a radio). <u>1:11.17</u> a + verbo (a escribir, a sentar, a pintar). éste + adjetivo/PN /nombre (éste un niñito, éste un tato, estes amarillos). otro + nombre/adverbio/verbo (otro más, otro pollito, otro muñequito, otro pan, otro nenito, otro avión). voy/vou + (a) verbo (vou meter, no voy sentar, voy a jugar).</p>	<p><u>1:9.22</u> este/o + — (este osito, esto no, esto camello). a (prep.) + — (a Delfina, a tía, a coche, a Santiago). — + no (esto no, abuelo no, amarillo no). el (det.) + nombre (el chupete, el otro, el coche). PN + no (a Santiago no, a papá no, el chupete no, la cámara no). a + verbo + (—) (a dormir ahí, a mear sí, a xogar, a buscar). <u>1:11.1</u> verbo + lo/o (enclítico) (lévalo, damo, dámolo, pónelo, dámelo, ponno). verbo/nombre + aquí (mira aquí, está aquí, pónelo aquí, ven aquí, estoy aquí, Sagrario aquí). de + nombre/PN (de Noelia, de Manolo, de la tía, de papá, de la abuela). un + nombre (un caballo, un libro, un anillo). — + este/a (es mío éste, amarillo éste, la naranja ésta). no + verbo (no habla, no llorar, no entra, no vale, no vai, no salió). a/la (det.) + nombre/adjetivo (la muñeca, a zapatilla, a roja, la naranja, a moto). o + nombre (o perro, o chupete, o loro). es/é + PN (este es mío, es bonita, es mío éste, é de Noelia, es una cámara, es chocolate, es un hipopótamo, es pillín). <u>2:0.3</u> mira + — (mira aquí, mira éste, mira mi tebeo, mira damo, mira os zapatos, mira el niño, mira un elefante). (—) + qué + — (mira qué grande, qué rica, mira qué salió, qué rico, qué borrico!, qué más?).</p>

Continúa en la pág. 292.

Viene de la pág. 291.

NIÑA CIEGA	NIÑO DEFICIENTE VISUAL	NIÑA VIDENTE
	<p>2:1.5 unha/una + nombre (unha cosita, una gallina, unha bola). mira + — (mira pato, mira otro, mírala, mira qué bonita, mira tía, ves?, mira abuela). verbo + la/a (enclítico) (collea, mírala, ponla). verbo/PN + aquí (está aquí, ven aquí, monta aquí, un sombrero aquí). ahora + — (ahora mamá, ahora tú, ahora aquí, ahora voy en bici, ahora a bici). verbo + otro (pon otro, ponle otro, queda otro). de + nombre propio / PN (de Marín, de señor, a casa de Divina, a de Víctor). tengo + — (tengo muchos, tengo una bici, tengo bici). para + — (para mñ, para los dos, para conducir). <u>Número total de patrones: 28.</u></p>	<p>(—) + me + verbo + (—) (mi pe me morde, mc salen, no me entra, mamá me levantas?, me enseñas?, oh me caí, no me pongas, mira no me saques). — + mira (éste mira, toma mira, Sagrario mira). a + PN (a los columpios, a la Mari Jose, a la casa de Quique). (—) para + — (para a man, cucharas para mí, vente para aquí, para dormir, para aquí). una(s) + nombre (una braga, unas gafas, una niña). <u>2:1.21</u> (—) + lo + verbo + (sujeto/—) (lo tengo eu, mc lo dio papá, lo collí, lo chupé eu, lo mordí, lo tengo eu, la como toda). (—) + está + — (está fría, ahí está la cámara, está Sagrario na cámara, está buscando, están sentados). me + lo/la + VP (?) (me lo dio papá, ¿me lo pones?, ¿me lo sacas?, ¿me la limpas?, ¿me lo abotonas?, me lo saco eu, ¿me lo sacas?). vamos/vou/voy + (a) + VP (vamos a buscar la cinta, vou poñer esto, vou buscar la leche, voy bailar, voy subir aquí). (non) + quero + — (non quero máis, quero desayunar, quero un deses, quero galleta, quero esto). y + pronombre/PN (y un jersey, y éste una chaqueta, y ésta tamen, y esto?, y la galleta, y otro para mí). ¿qué + verbo + (—) (¿qué tienes ahí, ¿qué más hay aquí?, ¿qué comes?, ¿qué tes nesa?, ¿qué es? ¿qué vas subir?). PN + de + nombre propio (a la casa de Quique, el mono de Marisa, una casa de Neves). mira + que + — (mira qué salió, mira qué grande, mira qué es eso, mira qué niño). esto + oración (ésto es mío, ¿esto cómo se llama?, esto non o quero).</p>

Continúa en la pág. 293.

Viene de la pág. 292.

NIÑA CIEGA	NIÑO DEFICIENTE VISUAL	NIÑA VIDENTE
		<p>mira + oración/verbo (mira voy contigo, mira es una playa, mira quero un... esto). (→) tamén (←) (zapatilla ta- mén, éste tamén, tamén esto). me + verbo + adverbio (me bañé mucho, me mancho toda, me babé toda, me acuesto así, me achego allá, me acuesto mucho aquí, me voy subir aquí). Número total de patrones: 35.</p>

