



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Ugarte, F. (2000) *Estudio sobre el verbalismo en el habla de los niños escolares ciegos de 4 a 7 años* [Tesis para optar el grado de Licenciado en Lingüística]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Unidad de Pregrado.

REPOSITORIO DIGITAL DE TESIS DE LA BIBLIOTECA DE LETRAS DE LA UNMSM

Autor

Filiberto Ugarte Rodríguez

Título

Estudio sobre el verbalismo en el habla de los niños escolares ciegos de 4 a 7 años

**País de
publicación**

Perú

**Fecha de
publicación**

2000

**Tipo de
publicación**

Tesis de licenciatura

Idioma

Español

Resumen

El estudio aborda el fenómeno del "verbalismo" en niños ciegos, definido como la tendencia a priorizar palabras sobre conceptos. Este fenómeno podría ser más pronunciado en niños ciegos debido a su dependencia del oído para conocer términos asociados a objetos o acciones inaccesibles para ellos. También analiza el uso del verbo "ver" en su habla, explorando cómo su significado se adapta a su realidad. La investigación busca identificar tipos de verbalismo y entender cómo los niños ciegos integran estas palabras en su comunicación, aportando al campo de la lingüística y fomentando futuras investigaciones sobre lenguaje y ceguera.

Palabras clave

Verbalismo; Niños ciegos; Lingüística.

Campo del conocimiento del OCDE

Lingüística

Tipo de trabajo de investigación

Tesis

Nombre del grado

Licenciatura

Grado académico

Licenciatura en lingüística

Institución que otorga el grado

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

(Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA)

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE LINGÜÍSTICA



**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO
EN LINGÜÍSTICA**

**“Estudio sobre el verbalismo en el habla de los niños escolares
ciegos de 4 a 7 años”**

Presentada por el Bachiller Filiberto Ugarte Rodríguez

Abril, 2000

Dedico esta tesis a mis padres.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todos mis compañeros de estudio de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos por la ayuda y la amistad que siempre me han brindado.

Mi agradecimiento especial a las hermanas franciscanas y al personal del Centro de Educación Especial San Francisco de Asís, por permitirme realizar esta investigación en dicho centro.

Agradezco también a mis familiares por la ayuda, el cariño y aliento que siempre me han dado.

Asimismo, agradezco a mis colegas Rosa Ponce Quispe, Tania Morán Bringas y Ruth Moreano Villena, quienes me apoyaron en el momento de realizar las grabaciones y la recolección de datos de los componentes de la muestra.

Mi agradecimiento a la asesora de esta tesis, María Cortez Mondragón, directora de la Escuela Académico Profesional de Lingüística por su colaboración y apoyo durante el desarrollo de esta investigación.

Agradezco también a los profesores Jorge Esquivel Villafana, Rómulo Quintanilla Anglas y Manuel Conde Marcos, quienes conformaron el jurado al momento de sustentar esta tesis.

PRESENTACIÓN

La presente tesis es una investigación exploratoria sobre el verbalismo en los niños ciegos de 4 a 7 años de la ciudad de Lima.

Puesto que dicho tema es poco conocido, este trabajo comienza con una parte introductoria, donde se exponen, entre otras cosas:

- El concepto de verbalismo.
 - El planteamiento del problema.
 - La metodología.
- y algunos rasgos teóricos pertinentes para la comprensión de los aspectos abordados en esta tesis.

En el capítulo I se exponen los tipos de verbalismo hallados al realizar la investigación.

En el capítulo II se tratará sobre un aspecto peculiar en el habla de los niños ciegos y que para algunos es considerado verbalismo; nos referimos al uso del verbo "ver" en el habla coloquial de estos niños y que por cierto es empleado también por los ciegos adultos. Así, en dicho capítulo se hará un análisis sobre el empleo y la significación de este verbo en el habla de los niños de la muestra.

Luego se presentan las conclusiones y la bibliografía consultada.

En los anexos se encuentran algunos datos personales de los niños de la muestra, así como numerosos fragmentos de las conversaciones de dichos niños. Con respecto a esto diremos que hemos preferido adoptar la transcripción grafémica al copiar dichas conversaciones, puesto que este trabajo no tiene como fin efectuar un análisis fonológico. Sin embargo, hemos transcrito fielmente las alteraciones de las palabras que en ocasiones los niños producían en su habla coloquial, tales como "pa = para, pe = pues, etc.

Asimismo es importante mencionar que los verdaderos nombres de los niños de la muestra han sido cambiados en esta investigación a fin de mantener en lo posible su privacidad.



DEFINICIÓN DE TÉRMINOS ESPECIALES USADOS EN ESTA INVESTIGACIÓN

Ecolalia

Repetición de sílabas, palabras o frases breves oídas, que los niños practican sin tener idea alguna de su significado.

Verbalismo

Propensión a fundar el razonamiento más en las palabras que en los conceptos. En el caso de los niños ciegos, se trata especialmente del empleo de palabras cuyo sentido les es inasequible.

Palabras de carácter visual

Palabras referidas a acciones visuales (tales como los verbos "mirar" y "ver"), adjetivos que designan colores y sustantivos percibidos fundamentalmente por la vista (tales como "luna", "estrellas").

Abreviaturas empleadas en esta investigación

N. = Niño(a) en mención.

A. = Ayudante del investigador.

I. = Investigador.

Prof. = Profesora.

Ceg. = ciega

Causas ceg. = Causas de la ceguera

Nac. = nacimiento.

Porcen. de visión = Porcentaje de visión.

Retinoblas. = retinoblastoma.

Retinopat. de la prem. = retinopatía de la prematuridad.

PARTE INTRODUCTORIA

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Formulación del problema

Al revisar la bibliografía referente al lenguaje en los niños ciegos, hubo un aspecto que llamó mi atención debido a que es muy mencionado y discutido pero ha sido poco estudiado. Dicho aspecto es el fenómeno llamado "verbalismo".

A continuación procederé a dar una exposición introductoria de este tema.

Se denomina verbalismo a la propensión a dar más importancia a las palabras que a los conceptos.

En primer lugar, se dice que en los niños ciegos la tendencia al verbalismo podría ser más fuerte que en los demás niños¹, ya que aquéllos, al disponer del oído y no de la visión, pueden oír y luego reproducir palabras referidas a seres, objetos y acciones que la falta de visión no les ha permitido conocer; dichas palabras se referirían sobre todo a seres poco accesibles o imposibles de tocar (tales como león, luna, etc.).

También se ha considerado verbalismo al hecho por el cual los niños y adultos ciegos emplean palabras de carácter visual, tales como los verbos "ver" y "mirar"². Suponemos que la concepción de este supuesto verbalismo se basa en la idea de que si los ciegos no ven ni miran es incoherente y poco razonable que empleen estas palabras en su lenguaje cotidiano.

Otra razón que ha impulsado a afirmar que en los niños ciegos se da el verbalismo es el hecho de que muchos de estos niños, durante el proceso de adquisición del lenguaje, emplean un elevado número de imitaciones y rutinas repetitivas cuyo significado en ocasiones les es desconocido.

Podemos decir que las investigaciones sobre el verbalismo son muy escasas

1 Pajón Mecloy, Enrique. Psicología de la ceguera. Editorial Braille del Comité Internacional Pro Ciegos. México D. F.

2 Peraita, Herminia. Representaciones de categorías naturales en el niño ciego. Editorial Trotta S.A. Madrid. Págs. 19-20.

y poco accesibles; generalmente están enmarcadas en un enfoque psicológico, como la tesis del Doctor Harley, titulada "An Investigation and Analysis of Verbalism among blind children"³ (de la cual no tenemos más que referencias muy breves) donde se trata de esclarecer cómo se relacionan la edad cronológica, el cociente intelectual, la experiencia y el ajuste personal, con el verbalismo.

Viendo la necesidad de sacar a luz trabajos preponderantemente lingüísticos sobre el verbalismo, en este estudio nos proponemos:

- Observar si en los niños de nuestra muestra (que ya han pasado el proceso básico de la adquisición del lenguaje) se dan posibles tendencias al verbalismo y cuáles son los tipos de verbalismo que se pueden presentar en dichos niños.

- Asimismo, haremos un análisis del uso y significación del verbo "ver" empleado en el habla coloquial de estos niños con el fin de proponer la idea de que en la mayoría de casos el empleo de dicho verbo por estos niños está justificado y no es incoherente en la mayoría de los casos, y que se trata más bien de un tipo de acomodación que ellos hacen del significado de este verbo a su realidad.

- Con dicho análisis también se determinará si la mayoría de estos niños emplean este verbo en 1ra. persona singular en oraciones afirmativas y negativas. Si se prueba que la mayoría de ellos emplean dicho verbo en 1ra. persona singular, (veo), tendríamos un indicio de que estos niños no tienden a sustituir las palabras o frases del lenguaje usual por otras palabras o frases que si bien podrían ser más exactas en su significado, no son empleadas en el lenguaje común. Por ejemplo, un niño ciego (y también un adulto) podría decir "escucho televisión" pero, ya que las personas que lo rodean dicen "veo televisión" es probable que él prefiera hablar de esta última manera, pero dando a la palabra "ver" un significado diferente.

3 Pajon Mecloy, Enrique. Psicología de la ceguera. Editorial Braille del Comité Internacional Pro Ciegos. México D.F. Pág.42

Partiendo de esto, nos podemos formular las siguientes interrogantes:

- * ¿En estos niños se da el fenómeno del verbalismo?
- * ¿Qué tipos de verbalismo podría darse en estos niños?
- * ¿La mayoría de los niños escolares ciegos de 4 a 7 años emplean en su habla coloquial el verbo "ver" en 1ra. persona singular?
- * ¿Cuál es la significación de esta palabra en su habla coloquial?

La finalidad de este estudio es precisamente dar respuesta a estas interrogantes.

1.2. Objetivos de la investigación

El presente trabajo pretende alcanzar los siguientes objetivos:

1.2.1 Objetivo general:

Efectuar un estudio sobre el verbalismo en el habla de los niños escolares ciegos de 4 a 7 años de la ciudad de Lima.

1.2.2 Objetivos específicos:

- a) Determinar si en el habla de los niños escolares ciegos estudiados se presenta el verbalismo y cuántos tipos de verbalismo pueden presentarse en estos niños.
- b) Efectuar un análisis sobre el empleo y la significación del verbo "ver" en el habla de los niños escolares ciegos.
- c) Determinar si la mayoría de estos niños emplea el verbo "ver" en 1ra. persona singular.

1.3. Justificación e importancia del trabajo

La mayoría de investigaciones sobre niños ciegos están basadas en la teoría piagetiana del desarrollo de la inteligencia. La mayor parte de estos trabajos se han ocupado en estudiar el período de la inteligencia sensoriomotriz, la cual culmina a los dos años aproximadamente, y el período de las operaciones concretas (desde los 7 u 8 años hasta los 12 años)⁴.

Siendo muy escasos los trabajos que se han centrado en estudiar el desarrollo cognoscitivo de los niños ciegos entre los 4 y 7 años, se ha creído conveniente hacer una investigación que ayude a aumentar el conocimiento del estado de los niños ciegos en este período, limitándonos a evaluar el aspecto lingüístico en dichos niños y a compararlo con el de los niños videntes en los casos en que esto sea necesario.

De este modo, la presente investigación proporcionará al lector información teórica y empírica acerca del lenguaje con relación a los niños ciegos, aspecto casi no explorado y por consiguiente, digno de ser estudiado con interés; además, el presente trabajo podría despertar el interés de los lingüistas y dar lugar a nuevas investigaciones, las cuales contribuirían a ampliar el horizonte de la Lingüística Moderna.

1.4. Limitaciones de la investigación

Dado que el universo que abarca el presente estudio es muy reducido, no es posible contar con una muestra numerosa en la evaluación que en este estudio se pretende llevar a cabo.

Es preciso decir también que debido a las pocas investigaciones existentes relacionadas a los niños ciegos, el investigador no cuenta con abundantes datos bibliográficos que le puedan proporcionar mayor información sobre el tema de tesis.

4 Piaget, Jean. Psicología de la inteligencia. Editorial Psique. Buenos Aires.

2. BASES PARA EFECTUAR EL ANÁLISIS LLEVADO A CABO EN ESTA INVESTIGACIÓN

Puesto que son muy escasas las investigaciones sobre el lenguaje en los niños ciegos, y los métodos que en ellas se aplican son muy diversos, no podemos aferrarnos a una teoría específica que se adecúe al caso de la presente investigación.

Sin embargo, puesto que en este trabajo se pretende estudiar aspectos del habla en un determinado grupo de niños, como son los niños escolares ciegos, básicamente se estudiará su actuación lingüística la cual está influenciada por aspectos psicosociales y físicos (entre los que figura la ceguera). Sin embargo, recurriremos a estos últimos aspectos sólo cuando éstos influyan de un modo característico o peculiar en el estilo lingüístico de cada niño que conforma la muestra.

Así, para efectuar el análisis descriptivo de los fenómenos lingüísticos tratados en este estudio, he recurrido al corpus obtenido al efectuar las encuestas, a mi experiencia como invidente, a la información proporcionada por los maestros de los niños que conforman la muestra y a los datos recogidos en la bibliografía.

2.1 Antecedentes del estudio

Debido a que la mayoría de investigadores que han estudiado el lenguaje en los niños ciegos se han ocupado mayormente en estudiar el período de la adquisición del lenguaje (de cero a 2 ó 3 años) y a que son muy escasas las investigaciones sobre los niños ciegos que comprenden el margen de edad de los 4 a 7 años, no hemos podido encontrar un trabajo que pueda ser considerado antecedente de esta investigación. Sólo disponemos de referencias secundarias poco completas sobre algunos trabajos llevados a cabo con niños escolares ciegos, sin embargo, cabe señalar que dichos trabajos han sido enfocados generalmente desde una perspectiva altamente psicológica o pedagógica.

Sin embargo, disponemos de bibliografía acerca del lenguaje en general y sobre los niños ciegos de cero a 4 años (período de la adquisición del lenguaje). Precisamente, la información hallada en dicha bibliografía nos ha proporcionado el conocimiento suficientemente sólido para llevar a cabo nuestra investigación.

2.2. Algunos rasgos teóricos generales

2.2.1. Aspectos que intervienen en la adquisición del lenguaje: Capacidad innata; aspecto social

El dominio del lenguaje parece deberse a dos aspectos fundamentales: un aspecto interno y otro social.

Observando a ambos, no podemos decir que uno sea menos importante que el otro, ya que el niño, al nacer, tiene la capacidad para adquirir cualquier lengua, pero necesita estar expuesto al modelo de lengua hablada por las personas que lo rodean.

Mucho se ha hablado en nuestros días acerca de la capacidad innata que posee el hombre para adquirir y dominar el lenguaje. Sin embargo, existen discrepancias sobre cómo funciona en realidad dicha capacidad y mediante qué mecanismos opera.

De acuerdo a Lenneberg, el desarrollo del lenguaje "parece requerir un cierto estadio mínimo de madurez y de especificidad en la cognición, que son innatos y propios del ser humano.

Así, parece que se trata de un proceso universal y único que genera un tipo único de estructura. En la sintaxis parece que hay siempre un mismo tipo formal de reglas. En la semántica Lenneberg propone asimismo que el tipo de relación palabra-objeto es bastante invariable en todos los usuarios de las lenguas.

Chomsky, al igual que Lenneberg, encuentra muy natural y plausible la idea de considerar que la evolución del lenguaje se da de una manera análoga al desarrollo de cualquier órgano corporal.

Asimismo, considera a la mente como la capacidad innata para formar estructuras cognoscitivas, entre las que figura el lenguaje.

Según este autor, todos nacemos con una gramática universal (GU), la cual se define como "el sistema de principios, condiciones, y reglas que son elementos o propiedades comunes a todas las lenguas humanas". De este modo, es lícito pensar que la GU expresa la esencia del lenguaje humano. Lo que se aprende, es decir la estructura cognoscitiva alcanzada, tiene que poseer las propiedades de la GU, aunque hayan también otras propiedades accidentales.

La GU especificaría las propiedades de sonido, significado y organización estructural. La GU entonces sería una propiedad innata de la mente humana, que en principio debería ser explicada en función de la biología.

La capacidad para el lenguaje parece ser uniforme para todos los miembros de la especie humana, obviando por cierto, los casos anormales severos.

Sin embargo, para que un niño adquiriera el lenguaje también es necesario que tenga relación con las personas que lo rodean (generalmente los familiares). (Luego veremos el importante papel que este aspecto desempeña en el desarrollo cognoscitivo de los niños ciegos y en su desarrollo lingüístico).

Desde un principio, el bebé experimenta con su familia, especialmente con la madre, una intensa relación afectiva. Precisamente, Bruner (que si bien no concuerda con la idea de la capacidad innata propiamente dicha del lenguaje que postula Chomsky) subraya el importante papel que los adultos desempeñan en la adquisición del lenguaje del niño y sostiene apoyándose en las investigaciones de Tom Bower, que una respuesta social negativa a las iniciativas del niño es una de las cosas más perjudiciales que se le puede hacer. Por lo tanto, si los adultos no interactúan adecuadamente con sus hijos en sus primeros meses de vida, el bebé tendrá problemas en toda su personalidad.

Asimismo, hay que recalcar que para los niños ciegos, la interacción con los adultos, especialmente con sus familiares, tiene mayor importancia, pues son estos quienes despiertan el interés del niño por los objetos del mundo físico, ya que él no puede verlos.

De hecho, los padres deben proporcionarles a sus hijos ciegos desde sus primeros meses de vida, el mayor número posible de experiencias que les permitan conocer y manipular los objetos.

2.2.2. Algunos datos sobre el desarrollo cognoscitivo en los niños ciegos

La mayoría de trabajos que tratan sobre este aspecto, se han desarrollado en base a la teoría piagetiana. En relación a las primeras etapas del desarrollo sensoriomotor, se ha observado que la locomoción en los niños ciegos podría retrasarse respecto al momento en que los videntes empiezan a caminar.

Según algunos investigadores, la falta de la visión puede traer problemas en la construcción de la inteligencia sensoriomotriz, ya que la visión juega un papel importante en las actividades motora sensorial. Esto, según Piaget e Inhelder, traería como consecuencia un desarrollo cognoscitivo más lento.

Otro aspecto del período sensoriomotor que parece darse con cierto retraso y que para algunos autores influirá directamente en la adquisición del lenguaje es la noción de la permanencia de los objetos. Esta diferencia parece manifestarse entre el cuarto y el noveno mes, momento en que el vidente coordina la visión y la prensión en los actos de manipulación de objetos que están mayormente bajo su control visual y comienza a tener mayor interés por comunicarse con los demás acerca de los objetos, primero de forma preverbal y luego verbalmente.

En relación al período preoperacional (entre los 2 y 6 años aproximadamente), se ha observado que la falta de la visión puede repercutir en el proceso de imitación, lo que retrasa en cierto modo el desarrollo del juego simbólico.

Son más numerosos los trabajos en relación a las operaciones concretas en los niños ciegos (aproximadamente entre 7 a 11 años). En este período de la inteligencia, se ha observado un menor desarrollo de las habilidades figurativas y manipulativas en los niños ciegos, en comparación con los videntes. Sin embargo, parece que la ceguera por sí misma no afecta a las habilidades verbales, pues en este terreno, la diferencia entre niños videntes y niños ciegos cuya interacción social ha sido adecuada, no es nada significativa.

Asimismo, en las pruebas y trabajos que requieren una competencia lógico-formal no se han observado diferencias entre ciegos y videntes.

No obstante, el retraso observado en el desarrollo cognoscitivo de los niños ciegos no es tan marcado como podría suponerse y es superado generalmente en los comienzos de la adolescencia (12 ó 13 años), época en la que las diferencias existentes anteriormente desaparecen por completo.

Sin embargo, hay autores como Urwin (1983) y Warren (1977) que demuestran que si un niño ciego está bien estimulado, no tiene por qué haber ningún retraso. Son necesarias por ello más investigaciones para saber realmente cuál es el rol de la ceguera en el desarrollo cognoscitivo humano.

3. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

Con el presente trabajo se pretende llevar a cabo una investigación exploratoria con rasgos descriptivos.

Es importante decir también que debido al carácter exploratorio de esta investigación, no hemos creído conveniente formular una hipótesis, ya que no podemos presuponer algo sobre un fenómeno que apenas comienza a estudiarse⁵.

3.2. Población y muestra

3.2.1 Población

El universo de la investigación está constituido por los niños escolares ciegos totales o con anomalías visuales severas, domiciliados dentro del ámbito de Lima Metropolitana, y cuya edad esté comprendida entre los 4 y 7 años. Asimismo, no se tomarán en cuenta en el presente trabajo a los niños que han perdido la visión a una edad superior a los 2 años, ya que por encima de esa edad es muy probable que se conserven con más fuerza las sensaciones visuales.

En Lima existen sólo dos colegios nacionales, donde se imparte educación especial para ciegos. Ambos son: el colegio San Francisco de Asís, ubicado en el Cono Sur (Surco), donde se brinda educación inicial y primaria; y el colegio Luis Braille, localizado en el Cono Norte (Comas), donde se imparte educación inicial, primaria y secundaria.

3.2.2 Muestra

La muestra empleada en el presente estudio está constituida por 18 alumnos del Centro de Educación Especial San Francisco de Asís, pertenecientes a Intervención Temprana, Inicial, Primer Grado y Segundo Grado, con un margen de edad comprendido entre los 4 y 7 años.

La condición social y económica de la población conformada por los alum-

5 Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista Pilar. Metodología de la Investigación. Pág. 97.

nos de este colegio es de carácter variado, sin embargo, en la mayoría de los casos, está constituida por alumnos de clase baja y media.

Asimismo, teniendo en cuenta que perdí completamente la vista a los 9 meses de nacido y puesto que fui alumno de dicho colegio y dispongo de considerable material de grabaciones de mis propias conversaciones espontáneas llevadas a cabo entre los 4 y 7 años, considero importante incluirme también en la muestra.

Es necesario señalar además que el número de alumnos incluidos en la muestra coincide casi totalmente con el número de alumnos de la población total o universo, ya que hemos tomado prácticamente la totalidad de alumnos ciegos de 4 a 7 años con ceguera total o baja visión profunda, sin ninguna deficiencia mental orgánica, matriculados en dicho centro.

Cabe recalcar asimismo, que no se incluyó en la muestra a los alumnos del Centro Educativo Especial Luis Braille debido a que desde hace muy poco tiempo se ha comenzado a impartir la educación Inicial en dicho colegio, y por lo tanto son muy pocos los niños de 4 a 7 años matriculados y los datos personales que dicho centro dispone de dichos alumnos no son suficientes para hacer una selección adecuada de ellos.

3.3 Algunas consideraciones para la selección del período que comprende el margen de edad propuesto en este estudio

Se ha considerado adecuado trabajar con niños de estas edades por las siguientes razones:

El desarrollo cognoscitivo de los niños ciegos es menos conocido en el período que comprende las edades aquí propuestas, por lo tanto es importante llevar a cabo investigaciones acerca de estos niños en dicho período.

El margen que media entre los 4 y 7 años coincide con el período del "pensamiento intuitivo" establecido por Piaget en referencia a los niños videntes⁶. Al encontrarse los niños de la muestra en dicho período de la inteligencia, los datos que de ellos se recolecten

6 Piaget, Jean. Psicología de la inteligencia. Editorial Psique. Buenos Aires.

pueden presentar mayor uniformidad y facilitar su análisis.

La aparente extensión del margen de edad que comprende el universo del estudio se debe a que el número de niños ciegos es mucho menor al de los niños videntes y en caso de acortarse el margen de edad propuesto, el número de niños ciegos decrecería aún más trayendo como consecuencia una muestra demasiado reducida, que haría disminuir el grado de confiabilidad de los resultados obtenidos.

3.4 Instrumentos de evaluación.-

Para evaluar los aspectos que nos competen acerca del habla de los componentes de la muestra se llevaron a cabo los dos procedimientos siguientes:

- a) Se conversó personalmente con cada niño durante 15 ó 20 minutos. Se procuró que dichas conversaciones se llevaran a cabo de una manera amena y natural.
- b) Se grabaron las conversaciones espontáneas entre los mismos niños o entre los niños y su maestra. Dichas conversaciones fueron grabadas en los salones de clase o fuera de ellos. El investigador pasó prácticamente inadvertido y sin hablar durante dichas grabaciones, las cuales duraron aproximadamente una hora por salón.

3.5. Recolección de datos:

Los datos fueron recolectados mediante el siguiente procedimiento:

Se hicieron fichas de identificación, donde se registraron los datos personales de cada alumno.

Los datos obtenidos a través de los instrumentos de evaluación fueron recolectados por medio de una Grabadora General Electric de 4 pistas especial para invidentes, asimismo un asistente escribió la información referida al contexto o situación que se dio durante las conversaciones con los alumnos.

Previamente, se tomó una prueba piloto a uno o dos alumnos del colegio, con el fin de prever y corregir los probables errores que podrían suscitarse al aplicar los instrumentos de evaluación.

Se hizo una transcripción en limpio de todo el material obtenido, antes de efectuar el análisis.

3.6. Variables

Las variables que se han tomado en cuenta en esta investigación son las siguientes:

3.6.1 Variables independientes:

- a) La ceguera;
- b) Causas de la ceguera;
- c) Edad de la pérdida de visión;
- d) El estado emocional;
- e) El nivel educativo.

3.6.2 Variables dependientes:

- a) El lenguaje de los niños que conforman la muestra

3.6.3 Variables intervinientes:

- a) Edad y sexo de los niños que conforman la muestra.

4. ASPECTOS ADMINISTRATIVOS

4.1. Asignación de recursos

4.1.1. Recursos humanos

El investigador fue el responsable de llevar a cabo el presente trabajo, tanto en la redacción como en el procedimiento de análisis de resultados.

El personal de apoyo, teniendo en cuenta que el investigador es invidente, estuvo constituido por:

- Un grupo de personas que colaboró en la lectura de los libros que conforman la bibliografía y en la aplicación de los instrumentos de evaluación.
- Un especialista en Psicolingüística, que asesoró al investigador durante el desarrollo de la tesis.

4.1.2. Recursos materiales

Durante la investigación se emplearon los siguientes recursos materiales:

- Computadora 486.
- Sintetizador de voz Braille Hablado 2000 para invidentes.
- Impresora Epson Stylus Color 200
- Impresora Braille modelo Juliet pro 60
- Grabadora General Electric de 4 pistas.
- Pilas para grabadora.
- Máquina Braille Perkins.
- Hojas de papel bond tipo A4, 80 gr. para impresión por computadora.
- Papel especial para escritura Braille.
- Lapiceros, borradores.
- Regleta y punzón para escritura Braille.

CAPÍTULO I

VERBALISMO

Dado que el niño ciego, desde los primeros meses de vida, oye sin problemas las palabras que los demás pronuncian, pero en muchos casos no tiene el conocimiento de las cosas a las que dichas palabras se refieren, se ha afirmado que en estos niños puede darse la tendencia que consiste en emplear palabras cuyo significado desconocen, trayendo como consecuencia el uso de oraciones o frases con un contenido semántico distorsionado o carente de significación. Precisamente, a este fenómeno se le ha llamado verbalismo.

Sin embargo, es necesario analizar cuán cierta puede ser esta observación, y en qué grado puede variar el efecto de dicho fenómeno según los contextos o situaciones en que se hallan los hablantes.

Cabe señalar también que este fenómeno ha sido poco estudiado y los estudios existentes generalmente han sido trabajados desde una perspectiva altamente psicológica.

Faltan pues estudios preponderantemente lingüísticos que analicen este fenómeno, ya sea para complementar los estudios anteriores o para proponer nuevas ideas y opiniones sobre el tema.

Siguiendo esta idea, en este capítulo nos proponemos examinar si en el habla de los niños de nuestra muestra se presenta el verbalismo y cuáles son los tipos de verbalismo que podría darse en dichos niños.

Para nuestro análisis partiremos de la definición del verbalismo hallada en el Diccionario de la Real Academia Española, la cual transcribimos a continuación:

Verbalismo: "Propensión a fundar el razonamiento más en las palabras que en los conceptos"⁷.

Primeramente observaremos que existen varios tipos de verbalismo.

Expondremos aquí los tipos de verbalismo que hemos podido hallar al hacer esta investigación.

7 Diccionario de la Real Academia Española. Edición electrónica. Edición 21.1.0. Espasa Calpe. Madrid. 1995

POSIBLES TIPOS DE VERBALISMO QUE PODRÍAN DARSE EN NIÑOS CIEGOS

TIPO A) VERBALISMO DE CARÁCTER LÚDICO

Existe un verbalismo de carácter lúdico, es decir, empleado en una situación de juego.

Así, los niños pueden divertirse ya sea produciendo frases u oraciones con un contenido semántico disparatado, o imitando a los demás sin conocer a veces el significado de las palabras que imitan (ecolalia).

Damos a continuación varios ejemplos de estos tipos de construcciones, extraídos del habla espontánea de los alumnos de primer grado del colegio San Francisco de Asís.

[Los alumnos están en la clase de actividades de la vida diaria preparando una ensalada; entonces se entabla un peculiar diálogo entre Enrique y Luis, dos alumnos]

Enrique: [con un clarísimo tono jocoso] El huevo se puede picar en treceeeee.

Luis: No

Enrique: ¿En milllll?

Luis: Tampoco.

Enrique: ¿En cincuenta y nueve...?

Luis: Tamm...

Enrique: Poco [dice esto completando la última palabra dejada en suspenso por su interlocutor]. ¿En Luisito?

Luisito: ¡Nada!

Podemos observar que el hecho de preguntar si el huevo se puede cortar "en Luisito" es supuestamente una aberración desde el punto de vista semántico, pero en un contexto como el que acabamos de mostrar, tal aberración es el motivo de un juego espontáneo de carácter verbal.

Este tipo de juego también puede darse en monólogos, dando evidencia de que este modo de hablar muchas veces no tiene como fin comunicar algo a los demás, sino únicamente hablar para sí a modo de juego.

Así, en el diario que mis padres escribieron acerca de mi infancia se lee:
"5-9-79 [a los cinco años de edad] Un día Beto comenzó a hablar solo y decía:

Para mí trabajar es vivir
Para mí trabajar es crecer
Para mí trabajar es dormir
Para mí trabajar es escribir
Para mí trabajar es empujar
Para mí trabajar es hacer huecos en la arena
casas de arena en la playa
hacer una piscina"

Seguramente se trataba de una poesía que había escuchado, quizá en el colegio, que yo la reproducía modificándola a mi gusto, hasta el punto de decir que "para mí trabajar es dormir".

Diremos también que este verbalismo no está condicionado por la ceguera, pues en los videntes también se presenta. Una prueba de esto la tenemos en el libro "Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia" de Diane E. Papalia y Sally Wendkos Olds, donde las autoras refiriéndose a lo que ellas denominan "conversaciones privadas" mencionan el siguiente ejemplo:

Clase.- Juego de palabra; repetición. Actividad del niño: repetir palabras y sonidos a menudo en recitación rítmica y humorística. Ejemplos:

*Piter pasea por la casa repitiendo con un ritmo monótono: "Ponte el hongo en tu cabeza; ponte el hongo en tu bolsillo; ponte el hongo en tu nariz"*⁸.

También a los 6 años me divertía imitando el habla de un personaje de telenovela, y decía: "Esther, siéntate, tú eres mi mujer".

8 Papalia, Diane E. y Sally Wendkos Olds "Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia" 5ta. edición. Editorial Mc. Graw Hill. Bogotá Colombia. 1992. pág. 342.

Asimismo, a los cinco años solía cantar (por el simple placer de hacerlo) una canción cuya letra decía: "Gloria, Gloria", cierta vez mi hermano me preguntó qué significaba gloria y yo no supe responder. Tiempo después me enteré que dicha canción no se refería ni siquiera a la palabra "gloria" como nombre común, sino simplemente a una muchacha llamada Gloria. Así pues, mi intención al cantar la canción era divertirme por el simple hecho de cantar y no me interesaba el contenido de la letra de la canción.

Sin embargo, hay que advertir que estas construcciones emitidas por cualquier niño se convertirán en verbalismo sólo si dicho niño desarrolla la propensión a emplearlas, y aún así, este verbalismo no tendrá por qué ser evitado a no ser que el empleo de estas construcciones se torne vicioso o molesto para los demás.

Por lo que hemos observado, diremos que algunos niños ciegos de la muestra -sin problemas psicológicos serios- en ocasiones practicaron estos juegos verbales, pero no manifestaban una propensión a emplearlos. Por lo tanto, en estos niños no se observó un verdadero verbalismo de este tipo.

TIPO B) VERBALISMO MOTIVADO POR UN ESCASO CONOCIMIENTO DE SERES U OBJETOS

Existe un verbalismo que sí tiene que ver en mucho con la falta de visión y es al que se han referido la mayoría de investigadores que estudian a los niños ciegos, el cual consiste en emplear oraciones faltas de sentido o con un sentido incorrecto debido a la idea falsa o muy limitada que algunos ciegos pueden tener acerca de la imagen física de algunos seres u objetos.

Cabe señalar también que la excesiva imaginación que pueda tener un niño, contribuye también a que genere este tipo de enunciados.

Como muestra de esto transcribiremos un diálogo que tuvimos con Rodolfo, quien dio juicios inadecuados acerca de la ballena sin que se le haya forzado a hablar sobre ella.

I.: ¿Y en verano qué haces? ¿vas a la playa?

N.: No.

I.: aaah.

N.: Si en la playa hay ballenas.



- I.: ¿Ah sí? ¿ballenas hay?
- N.: Por eso no voy.
- I.: Ah ¿por eso no vas?
- N.: No.
- I.: Pero acá no hay ballenas.
- N.: No pero, en la playa hay ballenas.
- I.: Aaah. ¿Qué más hay? ¿tiburones?
- N.: Sí, barcos.
- I.: Aaah.
- N.: En todas las playas hay.
- I.: ¿Sí?
- N.: El otro día a un chiquito l'a comido la ballena.
- I.: ¿Ah sí?
- N.: L'ha comido. La ballena, la ballena ya conoce pero, pero, tiene, tiene una pata la ballena.
- I.: ¿Una pata?
- N.: Sí.
- N.: Solo una.

Podemos suponer que esta inadecuada idea física de la ballena, en este caso se debe en gran parte a la falta de una descripción verbal adecuada de esta por parte de los adultos, ya que él aseguró que tenía una ballena de juguete. Quizá nadie le explicó cómo se llamaba cada una de sus partes y a él se le ocurrió llamar "pata" a algo que no lo era.

Sin embargo, en las grabaciones de su conversación espontánea con los demás niños prácticamente no hemos encontrado que él emplee oraciones faltas de sentido, lo cual nos indica que en él no prevalece este fenómeno; sólo puede notarse por su conversación, que es un niño muy imaginativo y amante acérrimo de jugar con juguetes. He aquí una muestra de cómo habla con sus compañeros:

[ambiente: salón de clase; la profesora ha salido, no sin antes encargar a los niños que aún no agarren los juguetes (que ellos han traído de sus casas) hasta que llegue la hora del recreo; los juguetes se encuentran agrupados en

un armario; pero los niños impacientes, aprovechando la ausencia de la profesora, sacan los juguetes del armario y empiezan a jugar con ellos]

N.: Yo agarro mi helicóptero. [segundos después le dice a Daniela] yo también te presto mi helicóptero. [un minuto después] Marlene, yo te presto mi helicóptero. [un alumno le dice] ¿a mí sí ¿no Rodolfito?

N.: también, a todos.

Otro alumno: ¿a mí?

N.: Now [no].

[el alumno dice] ¿por qué?

N.: Porque now, tú te portas mal. [minutos después dice] Marlene, ¿sabes por qué no te puedo prestar? [habla de su helicóptero] ¿sabes por qué? Sabes que mi helicóptero se rompe su lélite [hélice]. [algunos segundos después le dice a una alumna] amiguita, mi helicóptero no bajas ¿ya amiguita? [del armario]

No es imprescindible sin embargo que uno conozca exactamente la forma física de un ser u objeto para hablar sobre él, Así, a Sara (de 6 años, 2º grado) le preguntamos cómo era un lobo y dijo:

N.: No sé solamente conozco una bestia.

I.: ¿Cómo? ¿una bestia?

N.: Sí.

I.: ¿De qué ah?

N.: Una bestia es algo graaaande grande grande grande, tiene patas y tiene garras filudas.

I.: Qué ¿y el lobo es así?

N.: La bestia es así. Tiene una boca grande y tiene manos graaandes que caían sobre la sala. [probablemente se refiere a la representación de una bestia que tocó en la sala de una casa].

Sin embargo cuando se le pidió que contara algún cuento, relató la Caperucita Roja y habló sobre el lobo como lo hubiera podido hacer cualquier niño vidente. Transcribimos

a continuación el relato completo de Sara:

N. "Que era una niña; que su abuelita de la Caperucita le mandó a que compre, eh, este, pastelito y dos cajas de cerveza [sonríe]

I.: ¿Ah sí? y ¿Qué pasó?

N.: Estaba mal su abuelita, y después, ella se fue; no le dijo, su mamá le dijo, su abuelita le dijo que no le haga caso a ese *lobo malo*.

A.: Y ¿después?

N.: Y después, no le obedeció; le dijo su abuelita "yo te voy a esperar allí en la puerta", y después ella, este, fue y fue así: sintió un olor raro, y era la Caperucita y le dijo: "¿qué haces niñita acá? -le dijo-; después, este... Después este, dijo: "yo voy a la casa de mi abuelita para darle un pastelito y dos cajas de cerveza". Y después, eh, le dijo: "¿por qué, este; vamos a Metro" no "¿por qué, yo me voy por el camino más corto y tú te vas por el camino más largo?"

I.: Ah ya

N.: Y después, *el lobo corrió con su helicóptero*, y después... Y después esteee... Salió con su helicóptero, y después, el lobo fue y Caperucita fue al último; le dijo: "yo soy la Caperucita" -así dijo- después, abuelita abrió, y era un lobo; se escondió en el armario, y después vino... Después el lobo se, se disfrazó de la abuelita con su ropa; después, le dijo: "Caperucita, ¿por qué tienes las orejas tan largas?"

- Son para escucharte mejor.
- ¿Por qué tienes las manos tan grandes?
- Para acariciarte mejor.
- ¿Por qué tienes los dientes tan grandes?
- Para comerte mejor"

y después, y después este... Eh... Después que; ella se escondió en el armario también le dijo a su abuelita "ven, ven hija estee, para que te escondas acá y se escondieron; el lobo se las tragó a los dos, y vino un cazador, y Caperucita, y este... Y su abuelita, este... El cazador dijo... La Caperucita su abuelita dijeron "auxiiiilio!", después el cazador desde este momento, este, abrió su barriga; después, la abrió su barriga, después que abrió su barriga, este, salieron, y su pastel estaba en su mano

de la abuelita y vivieron muy felices".

Y es que a través del lenguaje de los demás, ella fue consciente de que el lobo es un animal, de que es feroz y que puede hacer daño a las personas y esto es suficiente para hablar sobre el lobo con propiedad como lo hizo al relatar el cuento. Tampoco se puede decir que simplemente imitó repetitivamente lo que le contaron, ya que ella da claras muestras de tener un estilo propio. Asimismo, se puede observar la espontaneidad de su discurso ya que en dicho relato, ella en muchas ocasiones corta oraciones para sustituirlas por otras que consideró más oportunas y claras. También utiliza muletillas como "estee..." que seguramente no aparecieron en el cuento que ella alguna vez escuchó.

Con el tiempo a través del contexto lingüístico en que la palabra "lobo" aparezca, y por medio de las preguntas que ella formule a los videntes mayores, podrá tener una concepción física más clara de lo que es un "lobo".

En lo referente a la tendencia en que puede darse dicho verbalismo entre los niños ciegos de la muestra podemos decir que es menos marcada de lo que podría suponerse.

Prueba de ello son las conversaciones espontáneas de 17 niños de la muestra (los cuales no presentaban ecolalia crónica), en las que casi no aparecen oraciones semánticamente aberrantes motivadas por un conocimiento pobre o nulo de las cosas.

Para complementar este resultado, Usamos además el siguiente procedimiento:

Les pedimos a 10 niños de la muestra que mencionaran todos los nombres de animales que conocían. El resultado fue el siguiente:

La totalidad de dichos niños dio prioridad a los animales domésticos frente a los salvajes, y muchos ni siquiera mencionaron a estos últimos.

Inmediatamente se les preguntó qué sabían acerca de determinados animales, los cuales habíamos escogido de antemano. Dichos animales fueron: (perro, gato, gallo, gallina, pollito, vaca, león, elefante y jirafa. Así, supusimos que en esta lista estarían muchos de los animales que habían mencionado, y así fue.

Observamos que la totalidad de ellos dio referencias mucho más exactas y reales acerca de los animales que aparecían en la lista y que a la vez habían mencionado primeramente; por el contrario, no contestaron o dieron respuestas muy limitadas sobre los

animales de la lista que ellos no habían mencionado, que generalmente eran, elefante y jirafa.

Parece, pues, que hay una tendencia en los niños ciegos a no dar juicios acerca de lo que ellos no conocen prefiriendo por el contrario hablar sobre seres u objetos que les son conocidos gracias a su propia experiencia sensorial (perro, gato) o a través del lenguaje de los demás.

En todo caso, si un niño ciego habla acerca de un objeto que le es desconocido suele hacerlo formulando preguntas sobre dicho objeto en lugar de hacer afirmaciones, como lo muestra el siguiente diálogo que Eduardo entabló con Tania, mi colega:

N.: ¿Tú conoces el elefante?

A.: Más o menos, sí.

N.: ¿Cómo es?

A.: Es grande, gordo, con trompa grandota.

N.: ¿Lo has agarrado?

A.: No, no lo he agarrado.

N.: ¿Por qué?

A.: Porque son muy grandes.

N.: Pero entonces ¿cómo lo conoces tú?

A.: Porque los he visto.

N.: ¿Dónde?

A.: En el parque de las leyendas.

En esa misma sesión, se les pidió a dichos niños que mencionaran todos los nombres de frutas que conocían. Las frutas más mencionadas fueron manzana y plátano, siendo las menos mencionadas "sandía, coco, mamey y guanábana".

Luego se les preguntó qué sabían acerca de 4 frutas cuyos nombres habíamos seleccionado previamente, estas fueron: plátano, manzana, limón y sandía.

La totalidad de dichos niños dio información más clara acerca del plátano y la manzana, que como dijimos, fueron las que más habían mencionado, mientras que la información que dieron sobre la sandía y el limón fue más escasa o nula.

Creemos que esta preferencia por mencionar al plátano y a la manzana puede deberse a que dichas frutas, además de ser las más accesibles y baratas se comen general-

mente con las manos, sin necesidad de picarlas permitiendo que el niño ciego pueda apreciarlas en su estado natural.

Incluso Jessica, de 7 años, al mencionar a la sandía, nos advierte, sin duda refiriéndose a esta fruta: "conozco los nombres pero no sé cómo son algunas". Sin embargo, ya hemos señalado que no es imprescindible saber la forma física de un objeto para hablar sobre él. En este caso, no sabía cómo es la sandía pero sí sabía que era una fruta, conociendo simplemente esto, podría generar oraciones tan razonables como: Nunca he comido una sandía, ¿cómo es la sandía?, ¿se come?, Mi mamá nunca me ha dado de comer sandía, ¿vas a traer sandía al colegio?, Quiero comer sandía, etc.

Con respecto a esto, también se observó que ninguno de los niños ciegos tuvo errores al categorizar las frutas y animales. Es decir que, cuando se les pidió que mencionaran los nombres de animales, mencionaron precisamente nombres de animales y no de frutas por ejemplo; y cuando se les pidió que mencionaran nombres de frutas, mencionaron precisamente nombres de frutas y no de cualquier otra cosa.

Esto nos da evidencias de que la categorización básica (animal, vegetal, ser no vivo) es lo suficientemente adecuada (aunque no necesariamente igual que en el caso de los videntes) como para emplear un lenguaje altamente real.

En los siguientes cuadros resumimos los resultados de los procedimientos efectuados con los niños acerca de los animales y frutas; el signo más (+) indica que el niño mencionó al animal o la fruta señalada, el signo menos (-) indica que no mencionó al animal o fruta, y los números ordinales (1º, 2º, 3º, etc.) indican el lugar de mención, en la parte inferior de los cuadros se indica el total de niños que mencionaron a cada animal o fruta.

Cuadro No. 1

	Perro	Gato	Pato	Gallina	Pollo	Gallo	Cuy	Pavo	Chanco	Rata	Elefante	Conejo	Loro	Oveja	Pájaro	Ratón	Lobo	Abeja	Venado	Burro	Culebra	León	Araña	Chivo	Hormiga	Mosca	Paloma	Camello	Caballo
Julisa	-	-	+ 1°	+ -2°	+ -3°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Andrés	+ 1°	+ 2°	+ 3°	+ 5°	+ 4°	-	-	+ 6°	+ 7°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Luis	+ 2°	-	+ 1°	-	+ 5°	-	-	-	-	+ 8°	-	-	-	-	+ 4°	-	-	-	-	+ 3°	+ 6°	+ 7°	+ 9°	-	-	-	-	-	-
Sergio	-	-	+ 2°	-	-	-	+ 1°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+ 3°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Isabel	+ 1°	+ 2°	-	+ 4°	-	+ 3°	+ 6°	+ 5°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Eduardo	+ 1°	+ 2°	-	+ 6°	-	+ 7°	-	-	+ 4°	-	-	-	+ 11°	+ 3°	+ 10°	-	-	-	-	-	-	-	-	+ 5°	+ 8°	+ 9°	+ 12°	+ 14°	+ 13°
Fabiola	+ 1°	+ 2°	+ 4°	-	-	-	-	-	-	-	+ 3°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sara	+ 1°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+ 2°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fernando	+ 1°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Jéssica	+ 1°	+ 5°	-	+ 9°	+ 8°	+ 10°	+ 2°	-	-	+ 3°	+ 6°	+ 7°	+ 12°	+ 13°	-	+ 4°	+ 11°	+ 14°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	8	5	5	5	4	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Cuadro No. 2

	Plátano	Manzana	Mandarina	Naranja	Papaya	Melón	Durazno	Guanaba	Granadilla	Mamey	Coco	Maracuyá	Fresa	Ciruela	Pera	Uva	Mango	Sandia
Julisa	+ 1°	+ 2°	+ 3°	+ 4°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Andrés	+ 3°	+ 1°	+ 2°	+ 6°	-	-	+ 4°	+ 5°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Luis	+ 3°	+ 4°	-	-	+ 1°	+ 2°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sergio	+ 2°	+ 1°	-	-	-	-	-	-	+ 3°	+ 4°	+ -5°	+ 6°	+ 7°	+ 8°	-	-	-	-
Isabel	+ 3°	+ 4°	+ 1°	+ 2°	-	-	+ 6°	-	-	-	-	-	-	-	+ 5°	-	-	-
Eduardo	+ 2°	+ 1°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fabiola	+ 6°	+ 5°	+ 2°	+ 1°	-	-	+ 3°	-	-	-	-	-	-	-	+ 4°	-	-	-
Fernando	+ 5°	+ 1°	+ 3°	+ 6°	-	-	-	-	-	-	-	-	+ 2°	-	-	+ 4°	-	-
Jéssica	+ 3°	+ 4°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+ 6°	-	-	+ 1°	-	+ 2°	+ 5°
Total	9	9	5	5	1	1	3	1	1	1	1	2	2	1	3	1	1	1

Incluso, aunque en algunos casos, un niño tenga una representación poco exacta de un ser u objeto, no significa que necesariamente, cuando ese niño hable sobre dicho objeto lo hará mal. Por ejemplo, al preguntarle a Andrés cuántas patas tienen un perro y un gato respectivamente, se atreve a responder que los perros tienen dos patas y que son de lana, y que los gatos "tienen 3 pies y dicen miau". Sin embargo, inmediatamente se entabla el siguiente diálogo, donde dicho niño habla sobre estos animales como lo podría hacer cualquiera:

A.: ¿Nunca los has tocado?

N.: Es que más bien me tienen miedo éstos.

A.: ¿Por qué?

N.: Es que casi me muerden pero me tienen miedo.

Esto es posible debido a que en muchos casos, los niños no hablan para describir los objetos, sino para expresar sus intenciones, experiencias, o inquietudes acerca de ellos.

También, se puede dar el caso de que un niño ciego dé juicios inadecuados sobre las cosas cuando se le hace preguntas sobre algo que no conoce. El niño entonces, sobre todo si está en educación inicial y no sobrepasa los 7 años, podría preferir dar cualquier respuesta en lugar de quedarse callado. Por ejemplo, con Gladys entablamos el siguiente diálogo:

A.: ¿Es grande o es chiquita la sandía?

N.: Grande.

A.: ¿Sabes de qué color es la sandía?

N.: Sí.

A.: ¿De qué color es?

N.: Negra.

A.: ¿Solamente negra?

N.: Sí.

A.: Y su sabor ¿es dulce o salado?

N.: Salado.

I.: ¿Salado? ¿no es dulce?

A.: Tiene pepitas?

N.: Sí.

A.: ¿Es dulce?

N.: Sí.

Sin embargo no consideramos estos casos (es decir, cuando se le pregunta al niño algo con el fin de probar su conocimiento) una conversación natural y espontánea puesto que se le fuerza al niño a hablar acerca de algo que quizá no conoce.

Podemos decir entonces, que sólo se dará este tipo de verbalismo si el niño tiene la propensión a hablar sobre objetos que no conoce, dando juicios inadecuados sobre ellos. Por lo que hemos observado, esta tendencia en los niños de la muestra que no presentan ecolalia crónica no es nada marcada. De cualquier modo, en los casos en que un niño produzca este tipo de construcciones, esto es, oraciones inciertas como si realmente fueran ciertas, (tal como sucedió en el diálogo que tuvimos con Rodolfo acerca de las ballenas) es necesario hacerle salir de su error, pero se debe saber cómo hacerlo y buscar el momento oportuno.

TIPO C) ECOLALIA CRONICA

Existe otro tipo de verbalismo, el cual si se presenta intensamente, puede ser considerado "un problema de lenguaje"; nos referimos a la llamada ecolalia (de "eco" y del griego "lalia" charla), es el acto de repetir palabras, frases u oraciones sin tomar en cuenta su significado, como si se tratara de un eco.

Muchos investigadores que han estudiado la adquisición del lenguaje en niños ciegos (Urwin, 1984; Pérez Pereira y Castro, 1992) han observado que estos niños tienden a reproducir frases u oraciones que oyen de los demás. Sin duda muchos deben ser los factores que influyen en este hábito, y son muchas las opiniones sobre estos casos.

Así, se dice por ejemplo que es posible que los ciegos, al no disponer de la visión pero sí del oído, presten más atención al lenguaje de los demás, reproduciendo así frases u oraciones que anteriormente oyeron.

Se dice también que los niños ciegos podrían valerse de este hábito, para ayudarse a tener nociones de los seres u objetos cuando no están presentes, al producir por ejemplo frases que anteriormente dijeron u oyeron cuando jugaban con algo o con alguien.

Así, el hecho de imitar o reproducir palabras o frases no necesariamente influirá negativamente en su lenguaje posterior.

Incluso las emisiones ecolálicas no tendrán por qué ser motivo de alarma si se dan en un grado mínimo o en una situación de juego. (ver tipo A: verbalismo de carácter lúdico).

Sin embargo, algunos niños ciegos que presentan problemas en su desarrollo psicológico y social (debido entre otras cosas a la falta de estimulación y afecto por parte de los padres) no desarrollarán el hábito de relacionarse con las personas, hasta el punto de asemejarse a los niños autistas.

Precisamente en estos casos, la ecolalia adquiere un matiz crónico y en ocasiones dramático: estos niños reproducirán las emisiones de los demás en todo momento y en cualquier situación, y no desarrollarán el hábito de dialogar espontáneamente con los demás. Así, si a uno de estos niños se le pregunta ¿cómo te llamas? es probable que el niño en vez de decir su nombre, conteste simplemente repitiendo lo que se le acaba de preguntar, (tal como sucede con algunos afásicos).

En este apartado del capítulo nos limitaremos a determinar si hay alguna tendencia

a la ecolalia en cada uno de los niños de la muestra, y cuáles son los grados en que se puede presentar este fenómeno en cada uno de ellos.

Pudimos observar que en los niños de 6 y 7 años (la mayoría de los cuales estaban en 1^{er.} y 2^{do.} grado) prácticamente no se presentaba este fenómeno. Así pues, podían dialogar entre ellos con naturalidad y de una manera creativa, tal como se puede ver en las conversaciones espontáneas que hasta ahora hemos transcrito.

También observamos que en los niños de 5 años este fenómeno tampoco prevalece. Sin embargo, una niña producía en ocasiones errores al emplear los adjetivos posesivos, lo cual podría ser una consecuencia del hábito de repetir exactamente las palabras de los demás.

En lo que respecta a los dos niños de 4 años de la muestra, pudimos observar que Beatriz sólo produjo ecolalias en las tres preguntas que le hicimos a lo largo de un diálogo que tuvimos con ella, cuyo fragmento transcribimos a continuación:

A.: ¿Tu muñeca es bonita o fea?

N.: Bonita fea.

A.: ¿Fea?

N.: Sí.

A.: Fea? ¿no te gusta tu muñeca?

N.: Así es mi muñeca; a mi casa [en mi casa].

A.: ¿De que tamaño es tu muñeca? ¿Chiquita o grande?

N.: Chiquita grande.

A.: ¿Chiquita?

N.: Sí.

[luego de hacerle varias preguntas más a las que ella contesta adecuadamente, mi compañera Tania le hace la siguiente pregunta]:

A.: ¿El sol sale en el día o en la noche?

N.: Día o en la noche.

Con respecto a esto haremos las siguientes observaciones:

- En estas tres preguntas aparece la conjunción disyuntiva "o". Ahora bien, si acudimos a estudios realizados con niños videntes, observamos que esta conjunción apa-

rece más tardíamente en su vocabulario. Así, Samuel Gili Gaya, en su libro "Estudios del lenguaje infantil" dice: "*En el conjunto de mis observaciones no he encontrado ni un solo caso de la disyuntiva O antes de los cuatro años. Ya en edad preescolar su presencia es rara, hasta el punto de que entre mis testimonios de 50 conversaciones espontáneas, sólo he recogido tres casos de su empleo en niños de cinco años, y cuatro de seis años.*

Tal rareza de la conjunción o parece denotar que el juicio lógico disyuntivo se desarrolla tardíamente en la mente infantil⁹".

No es difícil por tanto deducir que en los niños ciegos suceda lo mismo, así, si recurrimos a las conversaciones espontáneas de dichos niños transcritas en el anexo II, veremos que esta conjunción no se da con frecuencia en su habla coloquial.

Es muy probable entonces que Beatriz de 4 años de edad, no posea todavía un razonamiento disyuntivo suficiente para responder correctamente a las preguntas donde la conjunción o aparece y por esto se limite a repetir los dos miembros unidos por esta conjunción.

Sin embargo, diremos que el habla de Beatriz no se puede calificar de ecológica, puesto que en su habla espontánea no tiende a repetir lo que dicen los adultos. Además pudimos entablar con ella un verdadero diálogo sin ninguna dificultad y, (exceptuando las tres preguntas donde aparecía la disyuntiva O), respondió normalmente a casi todas nuestras preguntas.

Transcribimos por ejemplo fragmentos del diálogo que tuvimos con ella, teniendo en cuenta que su forma de hablar (en lo que respecta al aspecto fonético) no era muy clara por lo que a veces era difícil entenderla.

A.: Beatriz. ¿Tienes hermanitas?

N.: Sí.

A.: ¿Sí? ¿Cómo se llaman?

N.: Lucho.

A.: Lucho! ¿Tú juegas con Lucho?

N.: Sí.

A.: ¿Qué juegas?

9 Gili Gaya, Samuel. Estudios del lenguaje infantil. Bibliograf S.A. 1972.

N.: Pelota.
A.: Ah, ¿Cómo juegas?
N.: Pelota.
A.: ¿Pateando?
N.: Sí.
A.: ¿Sí? ¿Con quién más juegas?
N.: E juguete.
A.: Ah, ¿y qué juguetes tienes?
A.: Varios.
A.: ¿Muñeca?
N.: Muñeca.
A.: ¿Qué más?
N.: mm.
A.: ¿Tu papá?
N.: Mi papá aata a la casa [está en la casa].
A.: ¿Ah sí? ¿y qué está haciendo en tu casa?
N.: Aatá mi mamá [está mi mamá] aa la baí al colegio
[quizá dice: "ella va a ir al colegio", pero en ese momento no se le entiende}.
A.: ¡Aah yaaa! ¿Por dónde vives?
N.: Por Campoy.
A.: ¿Campoy? Yo también vivo por Campoy.
A.: Beatriz ¿tú vas a la playa?
N.: Sí, a la playa, a bañar.
A.: ¿Ah sí? ¿Cuándo has ido?
N.: Con mi papá.
A.: ¿Cuándo?
N.: Con mi mamá con mi papá.
A.: Aaah. ¿y el agua estaba fría o estaba caliente?
N.: Taba caniente.
A.: ¿Ah sí? ¿Qué más hiciste en la playa?
N.: A bañar.

A.: ¿Y jugaste?
N.: Sí.
A.: ¿Con la arena?
N.: Sí.
A.: ¿Qué jugaste?
N.: Me ha bañado mi papá co agua [con agua].

Transcribimos ahora fragmentos de su conversación en un día ordinario en el colegio.
[en los juegos]

Prof.: ¿Quién quiere ir al saltarín?
N.: Yo.
Prof.: ¿A dónde estás yendo Beatriz?
N.: Al saltarín. [a un alumno] ¡Salta Maicol!, salta.
[en el salón, la profesora hace preguntas a los alumnos sobre un cuento que les está relatando]
Prof.: ¿Cómo se llamaba la vaca?
N.: Matilde.
Prof.: Muy bien, Beatriz.
Señorita Mari. Maarii.
Prof.: ¿Qué pasa, Beatriz?
N.: Su papá de Maicol.
Prof.: ¿Su papá de Maicol? ¿dónde está?
N.: Está trabajando.
Prof.: Está trabajando el papá de Maicol ¿y tu papá?
N.: ¿Mi papá? Ha salido a su tía [puede ser "a donde su tía"]
Prof.: ¿Y tu mami dónde está?
N.: La mami se ha ido al colegio.
Prof.: Ah, la mami está en el colegio, te está esperando.
En lo que respecta al otro niño de 4 años, cuyo nombre verdadero hemos sustituido por el de Gustavo, la Psicóloga María Rojo, especialista en terapia de lenguaje, observó

que cuando él llegó al colegio en 1998, su lenguaje era sumamente ecolálico, y esto, como veremos puede traer como consecuencia errores en el uso de los pronombres deícticos y de las personas verbales.

Nosotros, en 1999 observamos que la tendencia a la ecolalia en él todavía persiste, aunque gracias a la terapia y a la intervención de las profesoras, esta tendencia ha disminuido considerablemente si la comparamos con la presentada al momento de llegar al colegio por primera vez. Sin embargo, aún no es fácil entablar diálogos con él.

Transcribimos a continuación su habla espontánea en un día ordinario en el colegio:

[en el salón de clase, Gustavo mete cubos en unos agujeros de una caja siguiendo las instrucciones que la profesora le dio]

Prof.: ¿Hoy hace frío o calor?

N.: *Hace calor* [en realidad hacía frío]

Prof.: ¿Hace calor?

N.: *Hace calor.*

Prof.: ¿Y qué te has puesto? ¿tu chompa?

N.: *Chompa.*

Prof.: ¿Por qué te has puesto la chompa?

N.: *Yo.*

Prof.: Tú te has puesto tu chompa?... Gustavo...

N.: *Gustavo.*

Prof.: [hablando a todos los alumnos] a Gustavo le han puesto su chompita porque hace frío.

Prof.: ¿Qué hace Gustavo que no trabaja?

N.: *Trabaja?*

Prof.: A trabajar. [pausa de algunos segundos] Uno por uno Gustavo, a colocar las piecitas, una por una.

[Gustavo se distrae agarrando animales de juguete que están dentro de una caja ubicada detrás de su carpeta]

Prof.: Gustavo, sigue trabajando.

N.: *Vamos a jugar al perro ¿no?*

Prof.: No.

[la profesora canta] Yo soy una niña grande y no uso pañal

N.: *Usar pañal.*

Prof.: ¿Terminaste Gustavo?

N.: *Terminaste* [dice esto queriendo decir: terminé]

N.: *Señorita Mara.*

Prof.: ¿Qué pasa Gustavo?

N.: *Voy a portar bien.*

Prof.: ¿Te vas a portar bien?. Sí Gustavo, tú te portas muy bien, sigue trabajando Gustavo.

Prof.: Gustavo ¿terminaste?

N.: *Sí.*

N.: *Ya terminé.*

Prof.: Siéntate, siéntate Gustavo que todavía te falta.

N.: *Ya, ahora sí; ya.*

Prof.: Gustavo ¿se lavó las manos? [tratándolo de usted a modo de reprimenda].

N.: *Se lavó las manos.*

Prof.: Sí a lavarse las manos.

N.: *Ya.*

Prof.: Ya al baño.

Prof.: Gustavo, ¿cómo se llama tu colegio?

N.: *San Francisco de Asís.*

Prof.: Y ¿dónde queda?

N.: *En Surco.*

Prof.: Gustavo, trabaja.

N.: *¿Trabaja?*

Existe también la llamada "ecolalia diferida", que consiste en la repetición de palabras, frases u oraciones que fueron emitidas en una situación ya pasada. El niño en este caso podría repetir frases que anteriormente emitió u oyó pero que ya están fuera de

contexto y ya no vienen al caso. Un ejemplo de este tipo podría ser el siguiente:

[Gustavo habla con nosotros en la biblioteca y de pronto dice:] ¡Aw me peñisca!. [esta oración está dicha fuera de contexto, quizá está recordando lo que antes dijo u oyó].

Como ya dijimos, muchos investigadores han observado que en el período de adquisición del lenguaje, los niños ciegos tienden a repetir frases u oraciones emitidas por los demás. Pero en algunos niños ciegos como Gustavo este hábito se torna continuo y llega a grados extremos, hasta el punto de que sea muy difícil entablar diálogos con ellos, ya que se limitan a repetir todo lo que se les dice.

Así, al no poseer la costumbre de comunicarse con los demás, tienden a aislarse en sí mismos hasta el punto de asemejarse a los niños autistas.

El hecho de que algunos niños ciegos lleguen a estar en tal estado puede deberse en gran parte a los familiares, quienes en muchos casos ignoran cómo tratar a un niño falto de visión. Así, algunos padres los sobreprotegen en gran medida, mientras otros los rechazan no dándoles la socialización que necesitan. Asimismo, hay casos en que uno de los padres lo rechaza y el otro lo sobreprotege.

Por esto, es muy lógico que el niño llegue a tener serios problemas en muchos aspectos, entre los que puede figurar el aspecto lingüístico.

Es obvio suponer que, si los padres no interactúan adecuadamente con el niño ciego, si no le hablan, si no lo relacionan con el mundo exterior, el niño al no disponer de la visión puede tender a ensimismarse y a no adquirir el hábito de comunicar algo a alguien, limitándose sólo a escuchar lo que los demás hablan sin saber a qué se refieren y a repetir a modo de pasatiempo lo que los demás dicen.

Por esto es muy difícil entablar diálogos con esos niños al inicio de la terapia de lenguaje que se les da en el colegio San Francisco de Asís.

En estos casos, cuando se les hace alguna pregunta, se limitan a responder repitiendo lo que se les preguntó o respondiendo cualquier otra cosa que se les ocurra.

Con todo, es necesario hacer más investigaciones para conocer más a fondo las causas que pueden llevar al niño ciego a este estado lingüístico.

Finalmente se ha considerado verbalismo al empleo que los ciegos hacen de palabras de carácter visual, como **ver**, **mirar**, **etc.**

Nosotros no nos atreveremos a afirmar que el empleo de estos verbos en este modo particular es un verdadero verbalismo, ya que se puede observar que los ciegos suelen emplear estas palabras acomodándolas a su propia realidad. Precisamente, en el capítulo siguiente estudiaremos el empleo y la significación del verbo "ver" en el habla de los niños escolares ciegos.

CAPÍTULO II

ANÁLISIS SOBRE EL EMPLEO Y LA SIGNIFICACIÓN DEL VERBO "VER" EN EL HABLA DE LOS NIÑOS ESCOLARES CIEGOS DE 4 A 7 AÑOS

Un aspecto que merece un especial análisis lo constituyen las palabras de carácter visual que emplean los niños y adultos ciegos.

Precisamente en este capítulo Nos ocuparemos sobre el empleo y la significación, particulares que el verbo "ver" puede tener en el habla de los niños escolares ciegos de nuestra muestra.

1 ACERCA DEL EMPLEO DEL VERBO "VER"

Partiendo de la idea de que la mayoría de los niños escolares ciegos de 4 a 7 años de la ciudad de Lima, emplean en su habla coloquial el verbo "ver" en primera persona singular, nos propusimos investigar cuál podría ser la real situación sobre este aspecto en dichos niños.

Para lograrlo utilizamos dos procedimientos:

- a) Conversar con cada niño (de una manera natural y nada forzada) acerca de la televisión, dado que por lo general, cualquiera que habla acerca de esta tecnología, mencionará la palabra "ver" en algún momento. La finalidad de este procedimiento era determinar si los niños ciegos decían "escucho televisión" o "veo televisión" como lo harían los videntes.

Para esto se usó la siguiente táctica: después de haber conversado personalmente sobre cualquier tema del agrado de cada niño, se le preguntó a cada uno de ellos: "tú tienes televisor en tu casa? Como previamente lo supusimos, la respuesta fue "sí" (excepto en un niño, que afirmó que no tenía televisor). Luego se les preguntó: ¿y qué haces con tu televisor?. Previmos de antemano que con esta pregunta el niño podía responder libremente lo que se le ocurriese contestar sobre este tema.

Transcribimos a continuación las respuestas que dieron los niños.

[pregunta del investigador]

¿Qué haces con tu televisor?

Respuestas de cada niño.-

Jullisa (5 años, inicial II): *Mirando.*

Gladis (5 años, inicial II): *Aaah... Viendo.*

Daniela (5 años, Inicial III): *Veo con mis hermanitas.*

Marlene (6 años, inicial III): *Veo Mis Sailor Mun pero ya no dan.*

Carlos (6 años, Inicial III): *quiero comprarme una tele Argentina.*

A.: *¿Para qué?*

N.: *Para ver, canal nueve.*

Sergio (6 años, 1er grado): *Veo, todo eso.*

Luis (5 años, 1.er grado) *Lo prendo para ver, lo apago.*

I.: *¿Qué programa ves?*

N.: *Dibujos.*

A.: *¿Qué dibujos?*

N.: *Con Camila [se refiere a su hermana]. Ah, eso sí dan Dragon Ball Z esos.*

A.: *A ver cuéntame Dragon Ball Z.*

N.: *O sea, en Dragon Ball Z hay muchos muñequitos: Bocú, Begueta, nnn, estee, Friser, todos esos muñecos, muñecos que pelean y pelean. Dragon Ball también pelea, se defiende.*

A.: *¿Con quién pelea?*

N.: *Con esos muñecos: Begueta, Friser, todos esos.*

A.: *¿Dragon Ball es malo?*

- N.: No. No, sino que pelean así: "jaa meee, jaa meee, jaa" y le tiran un puñete.
A.: ¿Ah sí?
N.: Son malos on; pero *vemos*.

Isabel (6 años, 1er grado) *Ve*o. Películas.

Andrés (7 años, 1er grado): Hay un, mi mamá ve los reyes de la risa.

- A.: ¿Y tú?
N.: Yo, los ambulantes.
I.: ¿Y de qué trata eso?
N.: Son tres, son uno, dos tres cuatro cinco seis: seis chistes.
I.: A ver un chiste cuenta.
N.: Todavía no le he aprendido, espérate.
I.: Ah no has aprendido.
N.: No todavía no sé.
I.: ¿Y otro programa?
N.: ¿Otro programa? Yo *veo* este mmm... Nada más *veo*.

Jesica (7 años, 2.o grado) *Ve*o tele.

Eduardo (7 años, 2.o grado): Mi hermana ve, yo no veo; yo no veo nada. Yo nací de los cinco meses.

- A.: ¿Tú has nacido a los cinco meses?
N.: Sí.
A.: Ah ya pero...
N.: Yo escucho la tele.
A.: Ah, y ¿Qué escuchas?
N.: Dibujitos, películas, novelas.
A.: ¿Novelas también? A ver ¿Qué novela has escuchado?
N.: El privilegio de amar, el diario de Daniela, Rosalinda, muñeca brava, bastantes

- novelas que no me acuerdo... Gotitas de amor también.
- A.: A ver cuéntame esa a ver que no veo tiempo.
- N.: Eeeh... desde el comiencito:
- A.: Ya.
- N.: Dice que una niña. Desde el comiencito no le *vi*, desde la mitad no más.
- A.: A ver.

Sara (6 años, 2o grado) *Mi hermano ve televisión, yo no lo uso mi televisor.*

- A.: ¿Por qué?
- N.: ¿Por qué? Porque a mí no me gusta *ver*; solamente pocas cosas.

Fabiola (7 años, 2o grado) *Veo.*

- A.: ¿Qué cosa ves? ¿Qué programa?
- N.: El cuatro.
- I.: ¿Qué programa?
- N.: El Chavo.

Como podemos observar, de estos 13 niños sólo Eduardo dice que "escucha la televisión", sin embargo, segundos después dice refiriéndose a la novela *Gotitas de Amor*: "desde el comiencito no le *vi*", y en sus conversaciones espontáneas usa este verbo ya sea en infinitivo precedido de verbos como "querer", o en primera persona singular.

De esto pudimos comprobar que en su estilo lingüístico, todos estos niños emplean de alguna manera el verbo "ver" para hablar de sí mismos, y por consiguiente, todos emplean este verbo en primera persona singular.

En este caso, diremos simplemente que para estos niños, el hecho de prestar atención a la televisión (y también a la película de un cine) se llama "ver" y que cualquier ciego puede usar este verbo para referirse a lo que han asimilado en el cine y en la televisión como lo haría cualquier vidente, debido a que gracias a la información sonora transmitida por estas tecnologías y a la información que los videntes le den acerca de las imágenes vistas en la pantalla, la persona ciega puede entender el mensaje de un programa o una película de un modo similar al vidente; por lo tanto, a un ciego no le costará nada decir que

también "ha visto el programa".

- b) El segundo procedimiento para evaluar el empleo de este verbo por estos niños estuvo basado en la observación de sus propias conversaciones espontáneas sobre cualquier otro tema. La mayoría de estas conversaciones se llevaron a cabo entre los mismos niños o entre ellos y su profesora y fueron grabadas en los salones durante las clases.

Transcribimos a continuación los fragmentos de las conversaciones espontáneas recolectadas, en las cuales los niños de la muestra emplean el verbo "ver".

Carlos [conversando con nosotros en la biblioteca] dice:

A.: ¿Sabes bailar?

N.: Espérate; en el Ibentur yo bailé; yo bailé ahí.

I.: ¿Qué bailaste?

N.: este.. Boquita coloráa.

I.: ¿Sí?

N.: Sí, ahí en el Ibentur; porque ahí quiere que, dice mi mamita porque quiere que le ponga ahí, la radio. Pero ¿dónde está cuando lo vi? Cuando lo toqué, en ¿dónde estará?

Luis [conversa con nosotros en la biblioteca del colegio. Le pregunto cómo es un plátano y responde:]

N.: redondo. Por un lado es redondo y por otro lado (se queda callado un momento) no sé cómo es por otro lado.

A.: ¿es así largo como esto? (mostrándole un objeto a medias).

N.: a *ver* trae, trae, trae para *ver*.

Andrés [en el salón de AVD los alumnos preparan una ensalada de frutas. Andrés conversa con un alumno]

N.: Presta ¿Cómo es? A *ver* presta.

A. : No, no.

N.: Entonces no te voy a decir.

A. : Ya, ya. [hablando con otro alumno]

N.: Yo lo vi tocando pero, sin teclas, solamente con teclado. ¿o tú lo estabas viendo con teclas y teclado? [parece que al decir "teclas" se refiere a los botones o perillas adicionales del órgano o acordeón que sirven para modificar el sonido o cambiar los ritmos]

A.: no [respondiéndole].

Eduardo [en la biblioteca del colegio conversa con nosotros]

N.: ¿Pero acá hay libro "qué exige Dios? [se refiere a un libro sobre religión]

I.: No sé.

N.: Quiero que me presten.

I.: Pero ahorita no hay nadie o no?

A.: Ahorita no está la señora Zoila [una de las personas que se encargan de la biblioteca].

N.: ¿cuando venga...

A.: Yo le puedo decir.

N.: ¿Y dónde están los libros?

A.: Guardados, al fondo.

N.: ¿Dónde?

A.: Al fondo.

N.: Quiero *ver*.

A.: ¿Quieres ver?

N.: Sí.

[en el salón de clase, a la hora de refrigerio, Eduardo conversa con su profesora y con Sara]

Prof.: ¿Qué has hecho ayer?

N.: Estaba jugando.

Prof.: ¿A qué jugabas?

N.: Con mi araña que salta.
 Prof.: [se ríe] ¿Esa tu araña que da miedo?
 N.: A mí no me da miedo.
 Prof.: A mí sí me da miedo.
 N.: ¿Por qué? si es de mi tía.
 Prof.: Pero salta feo, no me gusta.
 Sara.: ¿La mía?
 Prof.: La tuya no la tuya es bien bonita.
 N.: ¿Cómo es la araña de Sara? Quiero *verla*.
 Prof.: Parecida a la de Jesica.
 N.: ¿Cómo? ¿Qué hace?
 Prof.: Camina.
 N.: ¿Dónde está?
 Prof.: ¿Dónde está tu araña Kati?
 Sara: En mi casa.
 Prof.: En su casa.
 N.: Dile que la traiga mañana porque no la he *visto*.

Y yo a los 6 años le digo a mi hermana: "Oye, la Tufi ¿dónde está ah? No la veo"
 [Tufi era nuestra perra].

De este modo, podríamos citar muchos ejemplos de este tipo con otros niños. Esto nos demuestra que en su conversación espontánea general, dichos niños también emplean este verbo.

2 ACERCA DE LA SIGNIFICACIÓN DEL VERBO "VER" EN EL HABLA DE LOS NIÑOS CIEGOS.

Seguidamente pasaremos a analizar cuáles son los significados que este verbo puede tener en el habla de los niños ciegos y a qué se refieren realmente cuando lo emplean en primera persona en oraciones afirmativas y negativas.

Nuestro vocabulario general está lleno de palabras polisémicas, es decir,

palabras que poseen varios sentidos. Empleamos muchas metáforas y modismos sin que ello signifique que el lenguaje será incorrecto o aberrante. Puede decirse "trae la fuente donde están los vasos" o "ese libro es una fuente de conocimientos" o "nos reuniremos en la fuente que está junto al bosque" etc.

Se dice que *cuanto más frecuente sea el empleo de una palabra en el vocabulario, ésta tendrá más sentidos diferentes*¹⁰.

Por esto, si el hombre usa el sentido de la vista en la mayoría de sus actos, no nos asombrará que en su lenguaje use el verbo "ver" con mucha frecuencia y que por esta razón, este verbo haya llegado a perder en muchos casos su sentido original de "percibir algo con la vista" y se lo use en otros contextos y situaciones.

Citemos los siguientes ejemplos que bien podrían presentarse en el habla coloquial de todos los días:

- a) [un miembro de un grupo musical dice en una entrevista]
Bueno, es la primera vez que nos presentamos a un concurso musical y... Bueno, ya **veremos** qué pasa.

- b) [dos hombres hablan por teléfono]
Necesito que revise mi impresora.
No hay problema, pero ahora estoy algo ocupado; **déjame ver** cuándo puedo ir...
¿mañana en la tarde te parece?

- c) [a un niño le han comprado un reloj despertador; su hermanito le dice:]
A ver, quiero ver cómo suena.

En todos estos casos, el significado de "ver" no se refiere a "percibir con la vista las cosas", sino que el significado se extiende para designar acciones que uno podría decir con otro verbo. Así, observemos que en el ejemplo a), ver equivale a "saber", en el ejemplo b) equivale a "pensar" y en el ejemplo c) equivale a "escu-

10 Dubois, Jean. Diccionario de lingüística. Alianza Editorial. Madrid. 1973.pág. 485.

char". De este modo, en el ejemplo, c), se advierte que decir "quiero escuchar" o "quiero ver cómo suena" es prácticamente lo mismo y que ninguna de estas dos maneras es considerada incorrecta.

Incluso, en las frases como "ver una película" o "ver un programa de televisión", este verbo en la mayoría de los casos ha pasado a tener el significado de "ver y escuchar al mismo tiempo" por eso nos resulta tan común una expresión como: "fui al cine a ver la película, pero como no se escuchaba nada, me salí".

Entonces, si un vidente emplea el verbo "ver" de tan diferente manera, es lícito que un invidente pueda emplear este verbo y acomodar su significado para designar otras acciones.

Para nuestro análisis, acudiremos de nuevo al Diccionario de la Real Academia Española, transcribiendo solamente las dos primeras acepciones de este verbo:

1. Percibir por los ojos los objetos mediante la acción de la luz.
2. Por extensión, percibir algo con cualquier sentido o con la inteligencia".

Como ya dijimos, si la interacción de los padres con el niño ciego es adecuada, éste asimilará la gramática de su lengua en un tiempo similar al de los videntes, y al cumplir los 3 ó 4 años, ya tendrá un vocabulario lo suficientemente amplio como para comunicar a los demás sus experiencias y necesidades.

Obviamente, el niño ciego, al estar entre videntes, asimilará -como es natural- el vocabulario de éstos. Como observa Landau (1983), un niño ciego ya puede emplear esta palabra a los 28 meses aproximadamente.

Esto no debe sorprendernos, ya que en dicho período los niños ciegos son poco o nada conscientes de su limitación y no se preocuparán en analizar si deben usar la palabra "ver" para referirse a sus propias acciones. Pero es necesario hacer aquí las siguientes observaciones:

El significado de esta palabra en la mente de un niño ciego total de nacimiento o que haya perdido totalmente la vista a una edad muy temprana tendrá en la mayoría de los casos una equivalencia muy similar a la segunda acepción del Diccionario de la Real Academia Española, es decir "*Percibir algo con cualquier*

sentido o con la inteligencia".

Por ejemplo, si un individuo ciego (sea niño o adulto) oye un programa de televisión y sus familiares videntes le cuentan las imágenes visuales que en él se presentan, dicho individuo podrá captar en su mente el mensaje del programa de un modo similar al de un vidente, e incluso podrá contar de qué trata dicho programa de una manera acertada. Por lo tanto, no le costará nada decir que también "ha visto el programa".

De esto podemos deducir que el motivo por el cual el niño ciego asimila con mucha facilidad este vocablo en su habla, se debe a que en muchos casos, se puede sustituir a la vista mediante las capacidades restantes de que uno dispone.

Creemos que el significado del verbo "ver" usado en primera persona en oraciones afirmativas producidas por dichos niños no puede ser el de la primera acepción de este verbo que aparece en el Diccionario de la Academia, por el simple hecho de que si nunca han visto la luz o la han visto durante muy poco tiempo, estos niños nunca tendrán la verdadera idea de lo que es ver mediante la luz.

Tampoco ha de creerse que cuando el niño sea consciente de su limitación abandonará el empleo de este verbo, ya que los adultos ciegos también lo emplean de un modo similar (aunque es posible que en un menor grado, debido al temor de abusar de este estilo, sin embargo, esta disminución no será significativa en la mayoría de los casos).

Por ejemplo Eduardo es consciente de que no ve y sin embargo usa este verbo en su estilo lingüístico, tal como vimos en el ejemplo de su conversación espontánea en el salón de clase.

Analizaremos ahora el significado de esta palabra en las oraciones que Eduardo emitió.

N.: ¿Y dónde están los libros?

A.: Guardados, al fondo.

N.: ¿Dónde?

A.: Al fondo.

N.: Quiero ver.

A.: ¿Quieres ver?

N.: Sí.

En este caso, Eduardo pudo haber dicho "quiero tocar" pero esto sería insuficiente puesto que él además de tocar los libros, quería saber en qué lugar estaban. Entonces podría haber dicho: "Quiero tocar los libros y saber dónde están", pero probablemente también quería saber si los libros que había eran abundantes o escasos; entonces podría haber dicho: "quiero tocar los libros, saber dónde están y conocer si son abundantes o escasos". Sin embargo, él resume todas estas intenciones diciendo simplemente "quiero ver"; y es que, en verdad, él era consciente de que podía "ver" a su manera, es decir, con la ayuda de mi compañera Rosa, con su propio tacto y con su inteligencia.

Otra razón por la cual los niños y adultos ciegos usan la palabra "ver" aun siendo conscientes de su limitación, es que ellos han asimilado la norma lingüística de su comunidad y les resultaría forzado y embarazoso modificarla diciendo por ejemplo: "nos escuchamos" en lugar de "nos vemos" cuando se despiden de alguien, o "gusto de escucharte" en lugar de "gusto de verte" cuando saludan o se despiden de alguien con quien están conversando personalmente, porque "gusto de escucharte" sólo se emplea cuando dos personas hablan por teléfono.

Así, el hecho de salirse de la norma lingüística de su comunidad, les haría sentirse extraños, por tal razón, acomodan el significado de "ver" y lo emplean de acuerdo a su realidad primero inconsciente y luego conscientemente.

Este empleo de "ver" también es fomentado por los familiares videntes del niño, que generalmente tampoco prefieren cambiar su norma lingüística para hablar con ellos.

Así, mi hermano me dice cuando yo tenía 3 años y 9 meses:

- *¿y me viste tableando en el mar, abajo? y yo respondo:*
- *"sí, te vi, te vi".*

Por lo que he podido observar, puedo decir que mientras más familiaridad tenga uno con un ciego, menos se preocupará en evitar la palabra "ver" cuando se dirige a él.

Asimismo, no es nada frecuente que un ciego se incomode cuando le ha-

blan empleando el verbo "ver", sino que por el contrario, lo considerará algo normal y le agradecerá que los videntes le hablen con la misma naturalidad que emplean para hablar con los demás.

Por lo tanto, no nos atrevemos a afirmar que se trata de verbalismo cuando los ciegos usan esta palabra en todos estos casos.

Sin embargo, puede ser que algunos niños ciegos quieran presumir en algún momento de que en verdad ven. Entonces en estos casos pueden darse dos situaciones:

- 1) Que el niño aunque presume que ve, en su interior es consciente de que en verdad no ve. Sin embargo, cuando el niño diga que ha visto tal cosa presumiendo que la ha visto con su vista, tampoco se tratará de verbalismo, ya que él realmente sabe que esto no es cierto.
- 2) Que el niño, (generalmente hasta los 6 años) debido a que su razonamiento aún se halla en proceso de evolución, se imagine que cuando crezca verá o que todos los adultos ven, o que cuando sea mayor podrá leer como los videntes. Por esto, es probable que algún niño ciego diga en algún momento cosas como: "los niños no ven pero los grandes sí". Sin embargo, no se puede exigir que un niño piense como un adulto, y es aconsejable que los familiares del niño actúen con mucho tino si se presenta alguna vez este tipo de casos.

Por último diremos que generalmente, los ciegos emplearán el verbo "ver" con un significado aproximado a "percibir con la vista" sólo cuando los hablantes sean ciegos parciales (los cuales disponen de algo de visión) o cuando los ciegos totales se refieran a su calidad de limitados.

Prueba de esto es el siguiente diálogo que tuvimos con Fernando (ciego total de nacimiento):

A.: ¿Tú conoces a las vacas? ¿Tú sabes cómo son las vacas?

N: No.

A.: ¿De dónde sale la leche?

N: De... de la vaca.

A.: Ah, de la vaca.

N: El queso, de la vaca; la mantequilla, de la vaca.
I: ¿Cómo sabes? ¿Te han contado o has leído?
N: No, tendría que ser en Braille, todo lo que leo es en Braille, tiene que ser en Braille porque yo no *veo*.
Y con Eduardo entablamos el siguiente diálogo:
A.: ¿Para qué te sirven las manos?
N.: Para agarrar algo.
A.: ¿Para qué más?.
N.: Para comer.
A.: ¿Para qué más?
N.: Para jugar.
A.: ¿Para escribir?
N.: También.
A.: ¿Para leer?
N.: También.
A.: Ah ya.
N.: Yo no *veo*.
A.: ¿Pero tú lees?.
N.: Sí con las manos.
A.: Por eso, para eso te sirve la mano.
N.: Yo leo en Braille.
A.: Ah, tú sabes leer en Braille.
N.: En vista no, porque yo no *veo*. ¿Tú *ves*?
A.: ¿yo? sí, sí *veo*; pero Beto lee en Braille.
N.: ¿Beto *ve*?
I.: No, yo no.
N.: ¿Nada?
I.: No.
N.: ¿Tienes bastón?
I.: Sí.



Por tanto, diremos que en la gran mayoría de los casos, el uso de **ver** sí tiene un verdadero sentido y las causas de este uso son también lógicas y naturales.

Por tanto, un ciego podrá elegir libremente si en su estilo lingüístico usa **ver** con un significado acomodado a su realidad, o si prefiere mencionar la o las palabras que directamente se refieren a cada acción que pretende realizar o experimentar, de igual modo en que un vidente puede elegir si dice **déjame ver... ¿Qué te parece mañana?** o **Déjame pensar... ¿Qué te parece mañana?**, de cualquier modo, el sentido será prácticamente el mismo.

CONCLUSIONES

- a) Al grabar las conversaciones espontáneas de los niños de la muestra, hemos observado que algunos de ellos recurrieron en ocasiones a juegos verbales que principalmente consistían en:
- Emplear frases u oraciones semánticamente disparatadas,
 - Imitar el habla de personajes célebres sin conocer en ocasiones el significado de lo que imitaban, y
 - Cantar letras de canciones cuyo significado no siempre les era conocido.

Sin embargo, a pesar de que estos niños en ocasiones emplearon dichos juegos verbales, no manifestaban la propensión a producirlos.

Por tanto, no hemos observado que en el colegio estos niños presenten un verdadero verbalismo de este tipo, aunque es probable que durante algún o algunos momentos de su vida este verbalismo sí pueda presentarse; en todo caso esto no es nada alarmante.

- b) Hemos observado que en el habla espontánea de la gran mayoría de los niños escolares ciegos que no presentan ecolalia crónica, la tendencia al verbalismo motivado por un escaso conocimiento de seres y objetos es menos marcada de lo que podría suponerse, pues hemos observado que los niños ciegos, prefieren dar juicios acerca de lo que saben o conocen.

Así, al observar el habla espontánea de 17 niños, los cuales no presentaban ecolalia crónica, notamos que sólo un niño dio juicios inadecuados al referirse a su ballena de juguete sin que se le haya inducido a hablar sobre ella, y aún así, esta clase de juicios parece no prevalecer cuando él habla con sus compañeros.

También se puede dar el caso de que un niño ciego dé juicios inadecuados sobre algo cuando se le hace preguntas (con el fin de probar su conocimiento) sobre algo que el niño no conoce o ignora. El niño entonces, sobre todo si está en educación inicial y no sobrepasa los 7 años podría preferir dar cualquier respuesta en vez de quedarse callado. Por ejemplo, al preguntarle a Jullisa de qué color era la Luna ella

respondió que era "blanca".

Sin embargo no consideramos estos casos (es decir, cuando se le pregunta al niño algo para poner a prueba su saber) una conversación natural y espontánea puesto que se le fuerza al niño a hablar acerca de algo que quizá no conoce.

- c) En los niños ciegos que, debido a problemas en su desarrollo social y psicológico presentan un lenguaje altamente ecolálico y poco comunicativo, el verbalismo se da con fuerza, ya que repiten frecuentemente frases u oraciones, tanto en una situación de juego como en una situación seria, y muchas veces no piensan en el significado de lo que reproducen. Sin embargo, la ceguera por sí misma no implica que a los 4 años, un niño presente un lenguaje ecolálico, aunque, debido a otros factores, como pueden ser la inadecuada interacción de los padres con sus hijos ciegos, los casos de lenguaje ecolálico a esta edad sí pueden presentarse.

Asimismo, no es nada raro que estos niños digan una palabra u oración cuando no viene al caso.

- d) Al grabar las conversaciones espontáneas de los niños de la muestra, fuimos testigos de que 16 de ellos utilizaban el verbo "ver" en 1ra. persona singular al emplear oraciones afirmativas y negativas.

De esto podemos decir que existe una clara tendencia en los niños ciegos, a emplear el verbo "ver" en su estilo lingüístico.

Dejando a un lado el debate que discute si el uso que los niños y adultos ciegos hacen de este verbo es verbalismo o no, creemos que dicho uso es justificable por las siguientes razones:

- El resultado de "ver con la vista" puede lograrse también en muchos casos ya sea con los demás sentidos, o a través del lenguaje de los demás y por medio de la inteligencia.

Per ejemplo, cuando un vidente le cuenta a un niño ciego las escenas de una

película muda, es muy probable que más tarde el niño, gracias a la información transmitida por el vidente, pueda comentar acerca de la película con las personas que ya la habían visto. Por tanto, es fácil que este niño, siguiendo la norma lingüística de los videntes, se sienta impulsado a decir que "ha visto la película, con la sola diferencia de que no se refiere a que la vio con la vista sino a que comprendió su mensaje.

Entonces el niño asimilará los significados del verbo "ver" teniendo en cuenta no a la acción, sino a la consecuencia o resultado de dicho verbo.

Así, el resultado que se obtiene al "ver" es "conocer cómo es un objeto, saber dónde se encuentra, informarse de una situación o acontecimiento, etc."

Parece pues que por el contexto y la situación en que la palabra "ver" aparezca en el lenguaje de los videntes, el niño ciego comprende que cuando una persona "ve" dicha persona puede entre otras cosas:

- conocer sensorialmente cómo es un ser u objeto (como cuando Eduardo dice refiriéndose a la araña de juguete de Sara su compañera: "¿Cómo es la araña de Sara? Quiero verla", donde le interesa conocer a la araña mediante su tacto más que la simple acción de tocarla);
- conocer sensorialmente dónde está un ser u objeto,
como cuando Eduardo dice en la biblioteca:
N.: ¿Y dónde están los libros?
A.: Guardados, al fondo.
N.: ¿Dónde?
A.: Al fondo.
N.: Quiero ver.
O como cuando yo a los 6 años digo:
- ¿Dónde está la Tufi? [mi perra] No la veo".)
- conocer sensorialmente -o a través de los demás- un acontecimiento o situación (como cuando Andrés dice: "Yo lo vi tocando...")
- prestar atención a la televisión (como en la clásica frase "ver televisión".
etc.

Creemos que dichos niños asimilan el significado de "ver" tomando en cuenta el resultado que se consigue al "ver" más que a su acción misma debido a que los niños ciegos emplean este verbo ya desde su segundo año de vida, pero es más tarde (generalmente a los cinco o seis años) cuando se interesan en preguntar cómo se lleva a cabo la acción de "ver".

Así, a los 3 años y 9 meses yo empleaba este verbo en mi vocabulario general, pero es a los 6 años 10 meses cuando me interesé por preguntar cómo se realizaba la acción de ver con la vista.

Así, generalmente, el niño ciego hasta los 5 ó 6 años piensa poco o nada en su limitación; no le importa saber por qué no ve y qué impedimentos conlleva el no ver y menos le importará saber cómo es la sensación o la acción de "ver".

No le costará nada decir que de grande quiere ser misionero, chofer, o policía y es probable que comprenda poco o nada cuando alguien le hable de su ceguera.

Por consiguiente, si aproximadamente hasta antes de los 6 años la mayoría de niños ciegos no suelen pensar en la acción de "ver" y sin embargo ya usan esta palabra desde los dos años, entonces es un indicio de que se están refiriendo no a la acción de "ver" sino a lo que se obtiene o a lo que se consigue cuando alguien "ve".

La idea de lo que es ver con la vista entonces se capta tardíamente (generalmente a los 5 ó 6 años, o más tarde). Pero después de esta edad el empleo del verbo ver en oraciones afirmativas, en primera persona no desaparece del todo. Esto se debe a que no es nada cómodo salirse de la norma lingüística que dichos niños asimilaron de los videntes y emplear otras palabras diciendo por ejemplo "nos escuchamos" en lugar de "nos vemos". Por esto un niño que es consciente de su ceguera y también un adulto ciego seguirá empleando este verbo, pero a la vez serán conscientes de que acomodan su significado a su realidad. El niño ciego que no es consciente de su limitación también acomoda el significado de este verbo, pero lo hace inconscientemente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Foundation for overseas blind. Los niños sordos-ciegos y su educación. 1968.
- Bruner, Jerome "El habla del niño aprendiendo a usar el lenguaje". Ediciones Paidós. Barcelona-Buenos Aires-México. 3ra. Edición.
- Buhler, Karl. Teoría del lenguaje. Ediciones Castilla. 1961.
- Condillac. Tratado de las sensaciones. Editorial Universitaria de Buenos Aires. 1963.
- Chomsky, Noam. Reflexiones acerca del lenguaje. Editorial Trilla. 1981.
- Reglas y representaciones. Fondo de Cultura Económica. 1980.
- De Saussure, Ferdinand. Curso de lingüística general. Alianza Editorial Madrid. 1972.
- Dubois, Jean. Diccionario de lingüística. Alianza Editorial. Madrid. 1973.
- Eco, Umberto. Cómo se hace una tesis. Colección Libertad y Cambio. 1977.
- Fishbein, Justin y Emans Robert. A question of competence: language intelligence and learning to read.
- Fletcher Pual & MacWhinney Brian. The handbook of Child Language. Blackwell Publishers. 1995.
- Gili Gaya, Samuel. Estudios de lenguaje infantil. Bibliograf S.A. 1972.
- Hernandez, Roberto; Fernández Carlos y Pilar Baptista. Metodología de la investigación. McGraw-Hill. 1997.

Jakobson, Roman. Ensayos de lingüística general. Editorial Seis Barral S.A. 1975.

Lenneberg, Heric. Fundamento biológico del lenguaje.

Miller, J.F. Assessing language production in children. Londres. 1981.

Narbona, Juan. El lenguaje del niño.

Nelson, K. Structure and strategy in learning to talk. Monograph of the Society for Research on Child Development. 1973.

Oller, John. Language tests at school. Longman. 1979.

Pajon Mecloy, Enrique. Psicología de la ceguera. Editorial Braille del Comité Internacional Pro Ciegos, México D.F. 1980.

Papalia, Diane E. y Sally Wendkos Olds. "Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia". 2da. Edición. Editorial Mc. Graw Hill. Bogotá, Colombia. 1992.

Peraita, Herminia. Representación de categorías naturales en niños ciegos. Editorial Trotta, S. A. Ferraz, 55.28008, Madrid. 1992.

Pérez Pereira, Miguel y Josefa Castro. "El desarrollo psicológico de los niños ciegos en la primera infancia". Editorial Paidós, Buenos Aires, 1era edición. 1994.

Piaget, Jean. Psicología de la inteligencia. Editorial Psique. Buenos Aires.

Pinker, Steven. El instinto del lenguaje, cómo crea el lenguaje la mente. Alianza Editorial. 1994.

Ramírez, Luis Hernán. Estructura y funcionamiento del lenguaje.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA. Diccionario de la lengua española.

Edición electrónica. Edición 21.1.0. Espasa Calpe. Madrid. 1995.

Rosa, Alberto y Esperanza Ochaíta. Psicología de la ceguera. Alianza Editorial S. A. Madrid. 1993.

Titone, Renzo. Psicolingüística aplicada. Editorial Kapelusz. 1976.

ANEXO I

DATOS SOBRE LOS NIÑOS QUE CONFORMAN LA MUESTRA

FICHA N° 1

1. Nombre: **Beatriz**
2. Persona(s) que cuida(n) al niño: los padres
3. Grado: Intervención Temprana C
4. Fecha de nacimiento: 04-10-94
5. Edad durante la investigación: 5 años
6. Domicilio: Campoy.
7. ¿Es ciego de nac.? sí
8. Edad ceg.:
9. Causas ceg.: Retinoblas.
10. Medida o porcen. de visión: ceg. total

FICHA N° 2

1. Nombre: **Gustavo**
2. Persona(s) que cuida(n) al niño: la madre
3. Grado: Intervención Temprana C
4. Fecha de nacimiento: 23-11-95
5. Edad durante la investigación: 4 años
6. Distrito: San Juan de Lurigancho
7. ¿Es ciego de nac.? --
8. Edad ceg.: -
9. Causas ceg.: Retinoblas.
10. Medida o porcen. de visión: ceg total

FICHA N° 3

1. Nombre: **Gladis**
2. Persona(s) que cuida(n) al niño: los padres
3. Grado: Inicial I y II
4. Fecha de nacimiento: 24-02-94
5. Edad durante la investigación: 5 años
6. Provincia: Callao.
7. ¿Es ciego de nac.? --
8. Edad en que perdió la vista: -
9. Causas de la ceg.: retino pat. de la prem.
10. Medida o porcen. de visión: baja visión profunda.

FICHA N° 4

1. Nombre: **Jullisa**
2. Persona(s) que cuida(n) al niño: los padres
3. Grado: Inicial I y II
4. Fecha de nacimiento: 25-04-94
5. Edad durante la investigación: 5 años
6. Distrito: San Juan de Miraflores
7. ¿Es ciego de nac.? no
8. Edad en que perdió la visión: 2 años
9. Causas ceg.: tumor
10. Medida o porcen. de visión: ceg. total

FICHA N° 5

1. Nombre: Marlene
2. Persona(s) que cuida(n) al niño:
3. Grado: Inicial III
4. Fecha de nacimiento: 24-11-92
5. Edad durante la investigación: 7 años
6. Distrito: El Agustino
7. ¿Es ciego de nac.? sí
8. Edad ceg.:
9. Causas ceg.: catarata
10. Medida o porcen. de visión: baja visión profunda.

FICHA N° 6

1. Nombre: **Rodolfo**
2. Persona(s) que cuida(n) al niño: los padres
3. Grado: Inicial III
4. Fecha de nacimiento: 27-02-94
5. Edad durante la investigación: 5 años
6. Distrito: Carabayllo
7. ¿Es ciego de nac.?
8. Edad ceg.:
9. Causas ceg.: atrofia del nervio óptico; velo concreto
10. Medida o porcen. de visión: baja visión profunda.

FICHA N° 7

1. Nombre: **Daniela**
2. Persona(s) que cuida(n) al niño: los padres
3. Grado: Inicial III
4. Fecha de nacimiento: 18-11-93
5. Edad durante la investigación: 6 años
6. Domicilio: Surco
7. ¿Es ciego de nac.? no
8. Edad en que perdió la visión: 1 año 6 meses
9. Causas ceg.: retinoblas.
10. Medida o porcen. de visión: ceg. total

FICHA N° 8

1. Nombre: **Carlos**
2. Persona(s) que cuida(n) al niño: los padres.
3. Grado: Inicial III.
4. Fecha de nacimiento: 01-04-93
5. Edad durante la investigación: 6 años
6. Distrito: Ventanilla Alta, Callao.
7. ¿Es ciego de nac.? no
8. Edad en que perdió la vista: 1 año 8 meses
9. Causas ceg.: retinoblas.
10. Medida o porcen. de visión: ceg. total

FICHA N° 9

1. Nombre: **Luis**
2. Persona(s) que cuida(n) al niño: los padres
3. Grado: 1er. grado
4. Fecha de nacimiento: 09-10-93
5. Edad durante la investigación: 5 años
6. Distrito: La Molina.
7. ¿Es ciego de nac.? --
8. Edad en que perdió la vista: A los 15 días de nacido.
9. Causas ceg.: retinoblas bilateral.
10. Medida o porcen. de visión: ceg. total

FICHA N° 10

1. Nombre: **Sergio**
2. Persona(s) que cuida(n) al niño: los padres
3. Grado: 1er. grado
4. Fecha de nacimiento: 13-12-92
5. Edad durante la investigación: 6 años
6. Distrito: Surco
7. ¿Es ciego de nac.? sí
8. Edad en que perdió la vista -
9. Causas ceg.: retinopat. de la prem.
10. Medida o porcen. de visión: ceg. total

FICHA N° 11

1. Nombre: **Isabel**
2. Persona(s) que cuida(n) al niño: los padres
3. Grado: 1er. grado
4. Fecha de nacimiento: 11-01-93
5. Edad durante la investigación: 6 años
6. Distrito: San Martín de Porres
7. ¿Es ciego de nac.? sí
8. Edad en que perdió la vista: --
9. Causas ceg.: Amaurosis o microoftalmía y daño coreorretinal bilateral en ambos ojos
10. Medida o porcen. de visión: baja visión profunda.

FICHA N° 12

1. Nombre: **Andrés**
2. Persona(s) que cuida(n) al niño: los padres
3. Grado: 1er. grado
4. Fecha nac: 26-11-91
5. Edad durante la investigación: 7 años
6. Provincia: Chincha
7. ¿Es ciego de nac.? sí
8. Edad en que perdió la vista:
9. Causas ceg.: retinopat. de la prem.
10. Medida o porcen. de visión: ceg. total

FICHA N° 13

1. Nombre: **Fernando**
2. Persona(s) que cuida(n) al niño: la tía
3. Grado: 2do. grado
4. Fecha de nacimiento: 03-10-91
5. Edad durante la investigación: 7 años
6. Distrito: Puente Piedra
7. ¿Es ciego de nac.? sí
8. Edad en que perdió la vista: -
9. Causas ceg.: Retinopat. de la prem.
10. Medida o porcen. de visión: ceg. total

FICHA N° 14

1. Nombre: **Eduardo**
2. Persona(s) que cuida(n) al niño:
3. Grado: 2do. grado
4. Fecha de nacimiento: 15-11-91
5. Edad durante la investigación: 7 años
6. Distrito: Surco
7. ¿Es ciego de nac? sí
8. Edad en que perdió la vista :
9. Causas ceg.:
10. Medida o porcen. de visión: ceg. total

FICHA N° 15

1. Nombre: **Sara**
2. Persona(s) que cuida(n) al niño:
3. Grado: 2do. grado
4. Fecha de nacimiento: 13-12-92
5. Edad durante la investigación: 6 años
6. Distrito: La Molina
7. ¿Es ciego de nac.? --
8. Edad en que perdió la vista: --
9. Causas ceg.: retinopat. de la prem.
10. Medida o porcen. de visión: baja visión profunda.

FICHA N° 16

1. Nombre: **Fabiola**
2. Persona(s) que cuida(n) al niño:
3. Grado: 2do. grado
4. Fecha de nacimiento: 09-02-92
5. Edad durante la investigación: 7 años
6. Distrito: Chorrillos
7. ¿Es ciego de nac.? sí
8. Edad en que perdió la vista:
9. Causas ceg.: atrofia del nervio óptico
10. Medida o porcen. de visión: baja visión profunda.

FICHA N° 17

1. Nombre: **Jesica**
2. Persona(s) que cuida(n) al niño: los padres
3. Grado: 2do. grado
4. Fecha de nacimiento: 25-05-92
5. Edad durante la investigación: 7 años
6. Distrito: El Agustino.
7. ¿Es ciego de nac.? --
8. Edad en que perdió la vista: --
9. Causas ceg.: Fibroplasia retrolental
10. Medida o porcen. de visión: baja visión profunda.

FICHA N° 18

1. Nombre: **Beto**
2. Persona(s) que cuida(n) al niño: los padres
3. Fecha de nacimiento: 16-01-74
4. Distrito: San Borja
5. ¿Es ciego de nac.? No
6. Edad en que perdió la vista: 9 meses.
7. Causas ceg.: retinoblas.
8. Medida o porcen. de visión: ceg. Total

ANEXO II

FRAGMENTOS DE CONVERSACIONES ESPONTÁNEAS DE LOS NIÑOS DE LA MUESTRA

Intervención Temprana C

Beatriz

[en los juegos]

Prof.: ¿Quién quiere ir al saltarín?

N.: Yo. Quiero ir al saltarín.

Prof.: ¿A dónde estás yendo Beatriz?

N.: Al saltarín.

- ¿De quién su cabello? [a la prof.]

- Otra vez ¿ya? [a un alumno]

- Salta Maicol, salta.

- Ya ganaron ¿no señorita?

Prof.: ¿Quién?

N.: Yo.

- Más acá ¿no? [a la prof.] [están todavía en el saltarín]

- Mi cansé.

- Voy a saltar solita ¿ya Mara?

- Hace calor.

- ¿De quién son sus zapatos? [a la prof.] ¿De Gustavo?

- Este es mío [cogiendo un zapato] ¿Este? [zapato es mío]

¿Aquí?

[en el salón]

- ¿Por acá? [señalando con su mano hacia un lado de la mesa]

- Ya nos vamos al recreo ¿no?

- Hemos estado en el saltarín ¿no?

E toto e ten [es Toto el tren]

Mi mamá está en mi colegio [a la prof.]
 Prof.: ¿Cómo se llamaba la vaca? [de un cuento]
 N.: Matilde.
 Prof.: Muy bien, Beatriz.
 - Señorita Mari. Maarri.
 Prof.: ¿Qué pasa, Beatriz?
 N.: Su papá de Maicol.
 Prof.: ¿Su papá de Maicol? ¿dónde está?
 N.: Está trabajando.
 Prof.: Está trabajando el papá de Maicol ¿y tu papá?
 N.: ¿Mi papá? Ha salido a su ti [puede ser "a donde su tía"]
 Prof.: ¿Y tu mami dónde está?
 N.: La mami se ha ido al colegio.
 Prof.: Ah, la mami está en el colegio, te está esperando.
 N.: Señorita, su mamá, de Maicol.
 Prof.: Todavía no viene la mamá de Maicol.
 N.: ¿Tengo que ir a comer al comedor? [a la prof.]
 Prof.: Sí, vas a ir a almorzar al comedor.
 N.: Ya Maicol.
 -Maicol, ¿dónde se deja la silla? Maicol, mira.
 [en el baño de salón] ¿Mi cara también ¿no?
 Prof.: Sí, la carita también.
 N.: Con jabón yo me lavo mi carita.
 -Ya está.
 Prof.: Ya está, muy bien, cierra el caño.
 N.: Ya está con jabón mi cara.
 -Para ir al comedor ya.
 Prof.: Ya; para ir al comedor, muy bien.
 Prof.: Ahora sí nos vamos al comedor.
 N.: Ya; Ya Maicol. Maicol también...

Intervención Temprana C

Gustavo

[en el salón de clase, Gustavo mete cubos en unos agujeros de una caja siguiendo las instrucciones que la profesora le dio]

Prof.: ¿Hoy hace frío o calor?

N.: *Hace calor* [en realidad hacía frío]

Prof.: ¿Hace calor?

N.: Hace calor.

Prof.: ¿Y qué te has puesto? ¿tu chompa?

N.: *Chompa.*

Prof.: ¿Por qué te has puesto la chompa?

N.: Yo.

Prof.: Tú te has puesto tu chompa?... Gustavo...

N.: Gustavo.

Prof.: [hablando a todos los alumnos] a Gustavo le han puesto su chompita porque hace frío.

Prof.: ¿Qué hace Gustavo que no trabaja?

N.: *¿Trabaja?*

Prof.: A trabajar. [pausa de algunos segundos] Uno por uno Gustavo, a colocar las piecitas, una por una.

[Gustavo se distrae agarrando animales de juguete que están dentro de una caja ubicada detrás de su carpeta]

Prof.: Gustavo, sigue trabajando.

N.: Vamos a jugar al perro ¿no?

Prof.: No.

[la profesora canta] Yo soy una niña grande y no uso pañal

N.: Usar pañal.

Prof.: ¿Terminaste Gustavo?

N.: *Terminaste* [dice esto queriendo decir: terminé]

N.: Señorita Mara.

Prof.: ¿Qué pasa Gustavo?

N.: Voy a portar bien.

Prof.: ¿Te vas a portar bien?. Sí Gustavo, tú te portas muy bien, sigue trabajando Gustavo.

Prof.: Gustavo ¿terminaste?

N.: Sí.

Ya terminé .

Prof.: Siéntate, siéntate Gustavo que todavía te falta.

N.: Ya, ahora sí; ya.

Prof.: Gustavo ¿se lavó las manos? [tratándolo de usted a modo de reprimenda].

N.: *Se lavó las manos.*

Prof.: Sí a lavarse las manos.

N.: Ya.

Prof.: Ya al baño.

Prof.: Gustavo ¿cómo se llama tu colegio?

N.: San Francisco de Asís.

Prof.: Y ¿dónde queda?

N.: En Surco.

Prof.: Gustavo, trabaja.

N.: ¿Trabaja?

Inicial I y II

Gladis

[en la huerta del colegio]

Leonel [un alumno]: ¿Por qué te peinaste?

N.:- mi mamá me peinó.

- Leonel no me agarres mi cabello. Estoy bien sentada.
- He venido en zapato de taco.
- No me cojas mi pelo.
- Este es el envase que he traído yo [para sembrar las plantitas]

- Señorita Rafael se comportó mal.
- Estoy parada tranquila.

Inicial II

Jullisa

[*En la biblioteca*]

N.: Aa bol me lo baroy lentes. [algo así como "se llevaron mis lentes"].

I.: ¿Quién?

N.: Lucía.

I.: ¿Quién es Lucía?

N.: Lucía pues, su mamá [tal vez se refiere a la mamá de una compañera].

I.: Qué ¿Rompió los lentes?

N.: No, no se rompió.

I.: ¿Sino?

N.: Le robó.

I.: Aaah.

N.: No he tomado desayuno.

I.: ¿No has tomado?

N.: Sí; no puro leche.

I.: Leche?

N.: Sí.

I.: ¿Con qué más? con pan..

N.: No sin pan.

I.: ¿Leche nada más?

N.: Sí.

I.: ¿Sí?

N.: Tallarín.

I.: ¿Tallarín?

N.: Sí, yo he comido.

I.: ¿Ahora?

N.: Sí.

I.: ¿Y en tu lonchera?

N.: No hay.

I.: ¿No hay?

N.: No

I.: Uy ahora... ¿Qué vas a comer? ¿Nada?

N.: Manzana.

Sí. [pregunta] ¿Qué es? ¿Qué está ahí? [pero en ese momento no se le entiende lo que dice], [se ríe]

I.: Qué ¿de qué te ríes?

N.: Me da risa pe'.

I.: ¿Ah sí?

N.: Sí [se ríe].

Inicial III

Rodolfo

[*en el salón de clase*]

- Yo agarro mi helicóptero.

- Yo también te presto mi helicóptero [a Daniela].

- Marlene, yo te presto mi helicóptero.

Un alumno:

- A mí sí ¿no Rodolfito?

Rodolfo: También a todos.

Otro alumno dice: ¿A mí?

Rodolfo: Now.

Alumno: ¿Por qué?

Rodolfo: Porque now, tú te portas mal. Marlene, ¿sabes por qué no te puedo prestar?
¿sabes por qué?, sabes que mi helicóptero se rompe su lelite [hélice].

- Amiguita, mi helicóptero no bajas, ¿ya amiguita?

- ¿Quién está jugando con su avión?

Otro alumno dice:

- Yo juego con mi helicóptero.

Marlene, ¿tú conoces mi helicóptero?

Inicial III

Carlos

[*en el salón de clase*]

N.: Yo voy a jugar con mi Fransua [su muñeco].

- Yo agarro mi muñeco Fransua.

[a un alumno] Tú me fastidiastes, Fransue [dice Fransué en lugar de Fransuá a modo de burla].

[*en la biblioteca conversa con nosotros*]

A.: ¿Tienes hermanitos?

N.: Sí se llama Alex y uno se llama Jesús.

A.: Mmm A ver estee... ¿Tienes televisor en tu casa?

N.: Sí, pero se malogra.

I.: ¿Se malogra? ¿por qué?

N.: Porque quiere malograrse.

I.: ¿Sí?

N.: Sí, quiero comprarme una tele Argentina.

A.: ¿Para qué?

N.: Para ver, canal nueve.

A.: Ah, ¿Y qué ves en canal nueve?

N.: Muñeca Brava, muñeca brava Chica da Silva; pero el muñeco delicado eso da a las tres en, ahí en ese canal nueve APB dice.

A.: ¿ATB dice?

N.: APB, APB dice.

I.: APB.

N.: Sí, sí dice canal nueeeve.

A.: Ah ya.

N.: Pero, tengo que comprarme el televisor, para ver, para escuchar, y después, ya, me va a comprar otra que dice canal diecinueve para mi cuartito; y de la radio voy a prender la madrugada, a la media noche.

I.: ¿A la media noche?

N.: Si no tengo ninguna,... Voy a dejar en la refri, y después voy a ver mi radiito. Y voy a escuchar dos televisores, en la sala; dos.

I.: ¿En la sala?

N.: Sí.

I.: ¿Y por qué dos?

N.: Porque tengo que escuchar todo lo que me gusta.

I.: Ah ya, ¿y qué te gusta?

N.: A mí me gusta Muñeca brava, el muñeco delicado.

[*agarra mi grabadora*] ¿y esto cómo se llama?

I.: Grabadora.

N.: ¿Y quién voltea?

I.: Nadie.

N.: Ahí está el caset?

I.: ¿Ahorita? No, ahorita no hay.

N.: ¿Qué caset tienes?

I.: ¿Yo? En mi casa tengo.

[*juega con los botones*]

I.: Yo tengo Rosi War.

N.: Pero... ¿cuántos casets tienes?

I.: Como veinte casets.

N.: ¿Y qué el caset número veinte?

I.: Rosi War.

N.: ¿Y el número este, diecinueve? ¿cómo se llama ese caset?

I.: Euforia.

N.: Igual de la Daniela también tiene Euforia.

I.: ¿Sí?

N.: Sí.

Inicial III

Daniela

[*En la biblioteca*]

A.: ¿Qué estabas haciendo en tu salón?

N.: Estamos estudiando, estamos [echando] gomita, para el círculo, en el palito, de la hojita, cortamos la tijera.

A.: Aah! Este yyy.. ¿Qué van a hacer ahora? ¿ahora van a marchar? ¿Qué están haciendo ahora?

N.: Vamos a marchar.

A.: ¿Dónde?

N.: Afuera.

A.: Afuera! ¿Por qué ah?

N.: Porque sí. En el patio del colegio, ahí vamos a marchar.

A.: ¿Con quién van a marchar?

N.: Con María José.

A.: ¿Quién es María José?

N.: Ella.

A.: Pero ¿quién es? ¿Tu amiguita?

N.: Sí, mi amiguita. Es mi mejor amiga.

Inicial III

Marlene

[En la biblioteca]

A.: ¿Cuántos años tienes Marlene?

N.: Seis.

I.: ¿Tú marchas o no?

N.: Noo, en el Viernes.

I.: Aah, el Viernes.

N.: Sí.

A.: Dime: ¿Tú has ido a la playa?

N.: [no responde] [como se verá, a veces no responde a las preguntas que se le hacen].

A.: ¿Qué haces en tus vacaciones?

N.: [no responde].

A.: ¿Tú juegas con tus amiguitos?

N.: No, con mi hermanito.

I.: ¿Tu hermanito cómo se llama?

N.: Alberto [hemos preferido cambiar el nombre verdadero].

I.: Aah, ¿mayor que tú o menor?

N.: Alberto es menor y yo la mayor.

N.: [agarra mi grabadora] ¿y esto para qué sirve?

I.: ¿Esto? Para escuchar.

N.: ¿Y el caset?

I.: ¿El caset? No hay ahorita.

N.: ¿Lo apretas?

I.: Aah sí, sí así.

N.: ¿Y prende?

I.: Sí. Después te enseño.

N.: [agarra mi grabadora] ¿Esto sirve para escuchar?

I.: Sí. Pero ahorita no hay caset. ¿tienes casets tú? ¿o no?

N.: Sí tengo.

I.: ¿De qué?

N.: En mi casa tengo.

I.: ¿De qué?, ¿Qué música?

N.: Todavía no tengo caset de Euforia.

I.: ¿Ah no?

N.: No.

I.: ¿Rosi War tienes?

N.: [sigue agarrando mi grabadora] No suena.

I.: No, no pues, no suena ahorita.

I.: ¿y quién tiene Euforia? Daniela ¿no?

N.: Sí Daniela tiene en mi salón.

I.: ¿Ah sí?

N.: Sí.

I.: ¿Ves "de colores"?

N.: Ya no dan ya.

I.: ¿Ya no dan?

N.: No.

I.: ¿Karina y Timoteo?

N.: Sí dan.

I.: ¿Sí dan?

N.: Sí.

I.: ¿Tú ves?

N.: Sí en el sábado.

I.: Ah ¿los sábados?

N.: Sí todos los sábados. Todos los sábados, mi mamá cocina malaya.

I.: ¿y los domingos qué cocina?

N.: Bistéc.

I.: ¡Qué bien comen ah!

1er. grado

Andrés:

[*En el salón de actividades de la vida diaria*]

N.: [a un alumno] ¿Tú me enseñas a mí también?

- [a un alumno] Oye ¿Te acuerdas que yo tenía un piano pero... Como trompeta.. Ese que está sonando a la trompeta.

- [a un alumno] Presta ¿Cómo es? A ver presta.

Alumno: No no.

N.: Entonces no te voy a decir.

Alumno: Ya ya.

N.: [hablando a todos] Yo me voy a la playa pero a mi hermano sí le gusta el agua, pero a mí, yo estoy sentado llamándola a mi mamá cuando cocina pescado, en mi casa, yo le digo: "mamá, tengo hambre" en la playa le digo así.

- orita, dame la manzana que [porque] quiero picar.

- señorita, ya corté todo.

- orita, ¿podrá darme la manzana para yo cortarla?

- Gladis, ya me dieron. Gladis mira, ya me dieron.

- Gustavo, por tu santo te voy a regalar, una ¿sabes qué? te voy a regalar una caja de bizcochos ¿ya?

- [a un alumno] Oye ¿sabes qué me gusta a mí? A mí me gusta la chicharronada, la carapulcrada, la pollada, eso.

Luis: A mí me gusta la ensalada, a mí no me gusta sólo el anticucho nada, sólo esas golosinas no; a mí me gusta fruta.

N.: A mí me gusta fruta pero sin taza solamente en nada.

- Señorita, a mí de comida me gusta aguadito, su arroz con pollo.

- Señorita, le cuento una cosa.

Prof.: Qué

N.: Ayer he sumado, he sumado un poquito pero me quedé dormido.

Prof.: ¡Ah qué flojo! ¿no?

N.: Señorita, por mi santo ¿puedo venir?

Prof.: Tienes que venir.

N.: Pero, voy a estudiar y de ahí me voy a ir a las cinco de la tarde y voy a traer a mis amigos.

Prof.: Ah.

N.: Voy a traer a Paquito, a Gustavo a todos.

Prof.: ¿Todos nos vamos a Chincha?

N.: Sí.

Prof.: ¿Yo también?

N.: Sí, vamos a Chincha.

Prof.: ¿Qué vamos a comer?

N.: Van a cocinar seco de cordero.

Prof.: Uy! Qué rico!

N.: Y yo voy a tocar el acordeón.

Prof.: ¿Qué más voy a comer? A ver cuéntame.

N.: Su arroz con pato, y la torta.

Prof.: ¿de qué? ¿de chocolate?

N.: No, de guindón. Y van a hacer gelatina y mazamorra. Y ¿sabes qué? Va a haber música de Lizandro Mesa.

(Un alumno): Ah yo no soy fanático [de Lizandro Mesa].

(Otro): Yo tampoco.

N.: Entonces miren, si no eres fanático de Lizandro Mesa, entonces vayan a su casa; voy a invitar a otros amigos.

[a un alumno] Yo lo vi tocando pero, sin teclas, solamente con teclado. ¿o tú lo estabas viendo con teclas y teclado?

Alumno: no.

1er. grado

Luis:

[En el salón de actividades de la vida diaria]

N.: Jesús, dice la María Laura que tú eres su hermano.

- [advirtiendo] Mi mano está con agua, por si acaso, mi mano está con agua de mandarina, no me vayan a coger ah.

[a la profesora] Se echa el agüita.

- Señorita Rosita, mire cómo me han cortado el pelo.

[a Jesús] A ver yo, a ver yo.

- Mira, mira mi pelo.

- A mí me gusta arroz con chaufa.

- Ya no deseo [a la profesora].

Enrique [un alumno]: El huevo se puede picar en trece.

N.: no.

Enrique.: ¿En mil?

N.: Tampoco.

Enrique: ¿En 59?

N: Tampoco.

Enrique: ¿Y en Luisito?

N.: Nada.

[Conversación con Luis en la biblioteca]

(3^{ra} semana de julio, 1999)

N.: Mira Beto, mi escarapela.

I.: A ver. (toco la escarapela que tiene en su pecho). ¿Esto?

N.: Sí..

I.: Ah, está bien ah.

A.: Su mami lo ha hecho. [pausa] ¿Cómo te llamas?

N.: Luis.

A.: ¿Qué haces en tus vacaciones?

N.: Juego con mi hermana.

A.: ¿Cómo se llama tu hermana?

N.: Camila.

A.: ¿Cuántos años tiene tu hermana Camila?

N.: Dos.

A.: ¿Y tú?

N.: Cinco.

A.: Ah ya, ¿Y qué juegas?

N.: A las escondidas, a la chapada.

A.: ¿Cómo juegan?

N.: O sea mira, mira: caminamos, y después corremos, y la Camila me chapa.

I.: ¿Ah sí?

N.: Mmm; y a las escondidas, yo me escondo y la Camila me encuentra. O sea, si yo me escondo donde está prohibido, la Camila no me encuentra porque está bien prohibido; sólo a mí me dejan entrar. Para entrar al salón mío, para entrar a mi salón mío, Camila, eh, un día estaba prohibido, pero no sé qué día, cuando vino, yo traje huevo sancochado a mi salón, y sí la han dejado entrar; no estaba prohibido; pero cuando era educación física, no sé qué Lunes, estaba prohibido.

- Y cuando entraba al salón dijo mi señorita: "Camila, acá no es tu salón, se ha equivocado, usted todavía es chiquita", y estaba prohibido y la Camila se salió.

A.: ¿Y tú tienes televisor en tu casa?

N.: Claro, sino que no estoy en mi casa porque el carro de mi papá... te cuento una cosa
 biennn fea [con énfasis].

I.: Qué cosa.

N.: Mira, estee, el carro de mi papá se ha malogrado y l'han desarmado.

I.: ¡Ah! ¿Y qué pasó?

N.: Se ha malogrado y estábamos en la casa de mi abuela pe', ¿No ves que mi abuela
 se ha ido a Piura? Y no hay que dejar la casa sola, mi casa no sé cuántos días se va
 a quedar sola.

A.: ¿Y en la casa de tu abuela hay televisor?

N.: Sí.

A.: ¿Y qué haces con el televisor?

N.: Lo prendo para ver, lo apago.

I.: ¿Qué programa ves?

N.: Dibujos.

A.: ¿Qué dibujos?

N.: Con Camila [se refiere a su hermana]. Ah, eso sí dan Dragon Ball Z esos.

A.: A ver cuéntame Dragon Ball Z.

N.: O sea, en Dragon Ball Z hay muchos muñequitos: Gokú, Begueta, nnn, estee, Friser,
 todos esos muñecos, muñecos que pelean y pelean. Dragon Ball también pelea, se
 defiende.

A.: ¿Con quién pelea?

N.: Con esos muñecos: Begueta, Friser, todos éstos.

A.: ¿Dragon Ball es malo?

N.: No. No, sino que pelean así: "jaaa meee, jaa meee, jaa" y le tiran un puñete.

A.: ¿Ah sí?

N.: Son malos on; pero vemos.

A.: ¿Y Gojan?

N.: Gojan no, Joan.

A.: Ah Joan discúlpame.

N.: Joan se ha quedado en el salón. [cree que hablamos de Johan, su amiga de clase]
 y no ha salido a recreo ¿no te dije?

A.: Noo, su hijito de Gocú, Gojan.

N.: Noo, ¿Su hijito de Gocú? No sé quién es.

A.: No has visto esa parte.

N.: Sí he visto Dragon Ball Z.

A.: Ah ya.

I.: ¿Tú has viajado a algún lado?

N.: He viajado a Huancavelica.

A.: ¿Cuándo?

N.: Uuf, en julio, uuf, el julio que ya pasó. Este julio.

I.: Y ¿Cómo es ah? ¿Bonito es?

N.: Mm, bonito, cerros. Cuando estaba me ha chocado la... La eso la fiebre eso.

A.: ¿Soroche te ha dado?

N.: No eh, la temperatura. Me ha dado la altura, me ha chocado la altura, y estaba enfermo pe', no podía levantarme, ni podía dar ni un paso. 'Cha me han dao leche y ya se pasó, pero estaba durmiendo y durmiendo.

Mi papá me llevó al techo, y y, entonces me dijo: "hijito yo pensaba que tú te quedabas. Y otra vez me trajo pa' acá y después, arrojé, todo, todo, toda eso la la eso que me chocó.

I.: Ah ya , ¿y después?

N.: Después ya me pasó; nos íbamos al volcán del agua. Después nos íbamos a la piscina, y en la piscina me bañé con mi tío y mi papá. Después me salí otra vez vine, y ya no me chocó la altura nada. Ahora sí ya tenía para dar un paso, así. Pero por la noche, me chocaba una alturita, bien chiquitito no más. Pero cuando nos fuimos a Huancayo el miércoles, miércoles, no sé que miércoles, 19, 20, no sé que miércoles, nos íbamos en tren pe', nos íbamos al Ingenio en micro, graaande y no llevaba pues, y hemos tomado un micro chico, y ese micro chico sí nos llevaba. Después que salíamos, hemos tomado un montones de taxi con mi tía. O sea hay una tía también que se llama Jesús.

1er. Grado

Sergio.

[*Conversación con Sergio en la biblioteca*].

N.: Mi cocinita tiene una esto: sus platitos, sus platitos, su cuchara, todo eso.

A.: ¿Y quién cocina?

N.: Mi mamá.

A.: No, cuando juegan a la cocinita ¿quién cocina?

N.: Vanesa.

A.: ¿Quién es Vanesa?

N.: Mi hermana.

A.: ¿A dónde vas los domingos?

N.: A su colegio de Vanesa.

A.: ¿Y qué hacen en su colegio de Vanesa?

N.: Me dan pauta, todo eso.

I.: ¿Ah sí?

N.: Sí, para escribir.

I.: ¿Y qué escribes?

N.: Letras, números.

A.: ¿Quién te lleva?

N.: Mi mamá.

A.: ¿Y tienes bastantes amiguitos?

N.: Sí; también tiene cuentos así, con los animalitos aquí aquí aquí.

A.: Entonces sí te han contado un cuento.

I.: ¿De qué ah? A ver por ejemplo.

N.: Tú lo sacas un cuento ¿ya? Y después, machucas un animal así es el cuento; es un cuento.

I.: ¿qué cuentos hay ¿de animales?

N.: Hay cuatro.

I.: Cuatro animales?

N.: Sí cuatro: el gallo, la gallina, el elefante y el mono.

I.: ¿tú los agarras?

N.: Sí.

I.: ¿Y son de verdad o de juguete?

N.: De verdad son. Machucas un botón...

I.: ¿Y?

N.: As.

A.: ¿Y agarras un elefante de verdad?

N.: Sí agarro.

A.: ¿Y no te da miedo?

N.: No.

N.: Ah, me he comprado un ábaco.

I.: ¿Dónde?

N.: Lima, en Lima me he comprado.

I.: ¿Y qué haces con el ábaco?

N.: Sumas, restas.

A.: Beto también ha jugado con el ábaco.

N.: [a mí] ¿Tienes?

I.: Sí yo también tengo.

N.: ¿Y dónde está?

I.: En mi casa. Pero ya está viejo ya.

N.: [Cambia de tema] Ah, en mi carro, mi 44 malogrado vino.

I.: ¿Ah sí?

N.: Sí.

I.: ¿Cuándo? ¿Ahora?

N.: No ayer.

I.: ¿Y qué pasó?

N.: Bajé...

I.: ¿Sí? ¿y? ¿qué hiciste?

N.: Estaba esperando otro carro, mientras que compró mi galleta.

A.: ¿Con quién estabas?

N.: La señora la que vende galletas.

1er. Grado

Isabel

[*Conversación con Isabel en la biblioteca*].

A.: A ver ¿Qué te gusta comer?

N.: Puré

A.: ¿Puré de qué? ¿De papa o de yuca?

N.: De papa

A.: ¿Con qué?

N.: Con arroz

A.: ¿Y qué más?

N.: Con frejol

A.: ¿Carne?

N.: También

A.: ¿Bastante o poco?

N.: Poco

A.: ¿Tienes hermanos?

N.: No

A.: ¿Tienes juguetes?

N.: Sí

A.: ¿Qué juguetes tienes?

N.: Muñeca

A.: ¿Cómo se llama? ¿Tiene nombre?

N.: No.

A.: ¿Qué otras cosas tienes?

N.: Cocinita

A.: ¿Con quién juegas?

N.: Yo sola.

I.: ¿Y en el colegio qué haces?

N.: Juego acá.

I.: ¿Cómo juegas?

N.: En los columbios.

I.: ¿Qué más?

N.: Nada más.

I.: Oye ¿Tú pauta está acá? ¿o no?

N.: mm...

I.: ¿Y cómo es tu pauta?

N.: Escribe.

I.: ¿Grande es o no?

N.: Grande.

I.: ¿Cuántas líneas?

N.: Seis.

A.: ¿Te gustaría aprender a leer?

N.: Sí.

A.: ¿Tú quieres estudiar cuando estés grande?

N.: Sí.

A.: ¿Qué quieres estudiar?

N.: No sé.

A.: ¿No sabes?

N.: No.

I.: ¿Profesora, doctora?

N.: Profesora

A.: ¿Sabes algún cuento?

N.: No.

A.: ¿Ningún cuento? ¿La Caperucita?

N.: Sí.

A.: A ver cuéntame la Caperucita.

N.: No sé.

A.: Sí sabes.

I.: ¿Y tu papá qué hace?

N.: Trabajando.
I.: ¿Trabajando de qué?
N.: No sé.
I.: ¿Y tu mamá? ¿trabajando también?
N.: Sí.
A.: ¿Dónde?
N.: En la Winter.
I.: ¿Qué?
N.: En la Winter. [eso se le entiende]
I.: ¿Ah sí?
N.: Sí.
I.: ¿Y a qué hora viene?
N.: A las ocho o a las doce.
I.: ¿De la noche?
N.: Ah.
I.: Y tu papá a qué hora viene?
N.: A las doce.
I.: Aaah.
N.: O a las nueve.
A.: ¿Cómo se llaman tus amiguitos?
N.: [no responde]

2do. Grado

Eduardo

[En el salón de clase conversa con su profesora durante la hora de refrigerio]

Prof.: ¿Tú te acuerdas de los pajaritos de mi casa?

N.: En su jaula tráelos.

Prof.: Yo los podría traer Eduardo pero hace mucho frío.

N.: Se vuelan los pájaros.

Prof.: No , no se vuelan, lo que pasa es que es difícil traer, es una jaula un poco grande.

N.: ¿Y tú no le puedes cargar.

Prof.: Yo sí la puedo cargar, pero traer a los pajaritos es un afán, tendría que venir en taxi y no tengo plata para el taxi.

N.: ¿Y cómo se llama tu calle?

Prof.: Las Droseras.

N.: ¿Y tú qué haces en tu casa cuando llegas?

Prof.: Cuando llego, a ver: qué hago en mi casa: llego a las cuatro más o menos, almuerzo, veo televisión, avanzo con la programación.

N.: ¿Haces tu tarea?

Prof.: Esa es mi tarea.

N.: ¿Qué tarea?

Prof.: El cuaderno de programación.

N.: ¿Quién te deja? [las tareas]

Prof.: No pues, la madre dice que tenemos que avanzar todos los meses y eso hacemos.

N.: ¿y en tus vacaciones qué haces?

Prof.: En mis vacaciones... A veces cocino, limpio mi casa.

N.: ¿Y tus sobrinos?

Prof.: Mi sobrinos... estarán en el colegio ahora.

N.: Pero ¿dónde viven tus sobrinos?

Prof.: Viven a tres cuadras de mi casa... En la tarde hacen su tarea, ven televisión, escuchan música.

N.: ¿y tú qué haces?

Prof.: Yo les ayudo a veces en las tareas.

N.: ¿En tu casa?

Prof.: En mi casa.

Prof.: ¿Qué has hecho ayer?

N.: Estaba jugando.

Prof.: ¿A qué jugabas?

N.: Con mi araña que salta.

Prof.: [se ríe] ¿Esa tu araña que da miedo?

N.: : A mí no me da miedo.

Prof.: A mí sí me da miedo.

N.: ¿Por qué? si es de mi tía.

Prof.: Pero salta feo, no me gusta.

Sara.: ¿La mía?

Prof.: La tuya no la tuya es bien bonita.

N.: ¿Cómo es la araña de Sara? Quiero verla.

Prof.: Parecida a la de Jesica.

N.: ¿Cómo? ¿Qué hace?

Prof.: Camina.

N.: ¿Dónde está?

Prof.: ¿Dónde está tu araña Sara?

Sara: En mi casa.

Prof.: En su casa.

N.: Dile que la traiga mañana porque no la he visto. ¿Y no tienes sobrinos que... ciegos?

Prof.: ¿Yo? No.

N.: ¿Por qué? ¿Y tus sobrinos qué hacen con tus pajaritos?

Prof.: A veces no les hacen caso.

N.: ¿No les agarra?

Prof.: No.

N.: ¿Por qué?

Prof.: Porque picotean.

N.: Gritan.

Prof.: No gritan los pajaritos.

N.: ¿Tú lo agarras?

Prof.: No. Es que tienen las uñas bien filuditas y te punza la mano.

N.: ¿Y tú qué les dices?

Prof.: No yo no los agarro, no me gusta agarrar a los pajaritos.

N.: ¿Por qué?

Prof.: No sé, no me gusta.

N.: ¿y en tu casa tienes libros en Braille?

Prof.: ¿En mi casa? No.

N.: ¿Qué tienes?

Prof.: Libros en vista.

N.: ¿Y en tu casa no tienes máquina Braille?

Prof.: No si la máquina Braille cuesta muy caro.

N.: ¿Y las computadoras dónde venden?

Prof.: En las tiendas donde venden computadoras.

N.: En Braille.

Prof.: Ah! ¿Computadora en Braille?

N.: Sí.

Prof.: No sé Eduardo, nunca he visto una computadora en Braille.

N.: ¿Y quién te contó que la máquina venden en Estados Unidos?

Prof.: La señorita Mariana. [a Sara] Está por tu rodilla izquierda Sara [se refiere a una tapita que quizá se le cayó a Sara]

2do. grado

Fabiola.

[*Conversación en la biblioteca*].

A.: ¿Tienes televisor en tu casa?

N.: Sí.

A.: ¿Qué haces con tu televisor?

N.: Veo.

A.: ¿Qué cosa ves? ¿Qué programa?

N.: El cuatro.

I.: ¿Qué programa?

N.: El Chavo.

A.: ¿Qué dan en el Chavo? ¿Me puedes contar?

N.: [No responde]

A.: Karina y Timoteo ¿Ves?

N.: Sí.

A.: ¿Te gustan las canciones de Karina?

N.: Sí.

A.: ¿Ves Dragon Ball?

N.: Sí.

I.: Dragon Ball ¿Quién es?

N.: Dragon Ball Z.

I.: ¿Quién es? ¿Qué es?

N.: [Cuenta] Que Gohan se, este, se perdió de su casa y, y se cayó a un hueco y estaba un robot, y de ahí él quería salir, y había una salida que no podía salir por ahí; y, ahí el robot lo empujó y se cayó, y se fue a su casa.

I.: Y ¿Qué pasó?

N.: Y encontró a Bulman, a Gokú, al maestro Rochi, y a Yancha. Y Gokú estaba peleando con Napa.

A.: ¿Quién es Napa?

N.: Con el sayayín.

I.: Y Gokú ¿Cómo es? ¿Cómo nosotros? ¿Qué forma tiene? ¿Así como nosotros o diferente?

N.: Así como nosotros.

I.: ¿Tiene cola o no?

N.: Sí.

I.: ¿Tú escribes?

N.: Sí.

I.: ¿Cómo escribes? ¿Con qué escribes?

N.: Con punzón y pauta.

I.: Y ¿En qué sumas?

N.: En el ábaco.

I.: Y ¿tienes bastón?

N.: No.

2do. grado

Sara.

[*Conversación en la biblioteca*]

A.: ¿Tú tienes televisor?

N.: Sí.

A.: ¿Qué haces con tu televisor?

N.: Mi hermano ve televisión, yo no lo uso mi televisor.

A.: ¿Por qué?

N.: ¿Por qué? Porque a mí no me gusta ver; solamente pocas cosas.

I.: ¿Como qué? Por ejemplo...

N.: Aventuras en pañales... Nada más.

A.: A ver cuéntame Aventuras en pañales.

N.: Yo no me acuerdo ya.

A.: ¿Ya no te acuerdas?

N.: No porque ya no veo; antes veía en vacaciones.

I.: Y cuando duermes ¿sueñas?

N.: Sí.

I.: ¿Qué sueñas?

N.: A veces sueño bonito.

I.: ¿De qué? A ver.

N.: Que había un perro que se llamaba igualito como de Jesica.

I.: ¿Sí? ¿cómo se llamaba?

N.: Cairo.

I.: Ya ¿y?

N.: Y ese perro tenía una novia que se llamaba Candi, y tenían trece hijitos, trece
perros.

I.: ¿Sí?

N.: Y, y después, los criamos y estaban grandes grandes grandes, ladraban toodos los
perros.

I.: ¿Ah sí?

N.: Salían afuera.

I.: ¿y? ¿qué pasó?

N.: Nada más. [cambia de tema] ¿Tú conoces la máquina Braille?, Yo la conozco poco.

I.: Pero ¿escribes? ¿o no?

N.: No, yo nunca he escrito.

I.: ¿No?

N.: No sé escribir.

I.: ¿No sabes escribir?

N.: No.

I.: ¿En Braille no?

N.: Sí, sí, sí en Braille sí; pero en pauta.

A.: ¿Quién te ha enseñado a escribir?

N.: Mi señorita Milagros, de primer grado.

A.: ¿Sabes contar?

N.: Sí, hasta 50.

I.: ¿Hasta 50?

N.: Sí.

I.: ¿Y hasta 100 no? [bromeando]

N.: Hasta 100 no.

2do. grado

Jesica

[en el salón de clase]

N.: ¿A dónde vamos a ir el 29?

Prof.: No me han dicho el lugar.

N.: Ay!

Prof. Pero yo supongo que será a un lugar donde haya sol: Cieneguilla, Chosica, Chacacayo.

[En la biblioteca conversa con nosotros]

A.: A ver, cuéntame un sueño.

N.: [se ríe].

A.: ¿Por qué te ríes?

N.: Me da risa pues.

A.: ¿Por qué?

N.: No sé este... Yo a veces sueño, que, que me caigo por un precipicio.

I.: ¿Y?

N.: nunca acaba.

I.: ¿Ah sí?

N.: ¿Ustedes no sueñan eso?

A.: Sí.

I.: ¿qué? ¿nunca acaba? ¿y al final, qué haces?

N.: No sé, así es el sueño.

I.: ¿Y siempre sueñas eso?

N.: A veces.

A.: ¿Y otras veces qué sueñas?

N.: Otras veces sueño pesadillas.

I.: ¿Sobre qué? A ver por ejemplo.

N.: Si lo digo, en la noche me va a dar.

A.: No, no te va a dar porque estamos varios, no te va a dar, a ver a ver.

N.: ¿Cómo sabes que no me va a dar?

I.: Es para mi trabajo pues; necesito que me cuentes. [antes de hacer la grabación me preguntó en que consistía mi trabajo y yo le conté que consistía en hacerle algunas preguntas]

N.: [cuenta un sueño] Este, un día, soñé. Déjame acordarme.

I.: Ya, ya, acuérdate.

N.: Un día soñé bien feeeoo.

I.: ¿Sobre qué ah?, A ver a ver.

N.: De que una señora, mala me estaba persiguiendo; y me quería comer.

I.: ¿Ah sí?

N.: Sí y yo, yo estaba, yo estaba con mis amigos, unos amigos, y me subí a una bicicleta rápida, creo con Arnold cree.

I.: Ya.

N.: Estaba yendo rapidísimo y caí de la bicicleta; y la señora me quería agarrar -te cuento-.

I.: ¿Y?

N.: Y después no sé qué más, y otro sueño...

A.: A ver otro.

N.: Que otra pesadilla, algo parecido: que un ogro me quería comer.

I.: ¿Y?

N.: Yo me encontré con una amiga que se llama Ana María, y esa mi amiga, yo me encontré estaba por su casa ¿no? estaba en la playa en Ancón; por su casa, y la nana de mi amiga dijo "aquí es tu casa" así me dijo [en voz baja dice] Ay Dios mío!

I.: ¿Y?

N.: Nada más.

I.: ¿Ahí no más?

N.: Sí.

N.: ¿Dónde se guarde, dónde?

A.: En la sala.

N.: ¿Cuántos botones tiene?

A.: Como diez.

N.: ¿El primero para qué es?

A.: Para prender.

N.: ¿El segundo?

A.: Ah eso sí que no me acuerdo.

N.: Oye.

A.: ¿Ah?

N.: La radio de Eduardo -de mi mejor amigo- de segundo grado, tiene 15 botones, la mía tiene 17.

A.: Wau!

N.: O sea, la mía tiene dos botones más que la radio de Eduardo.

ÍNDICE

DEFINICIÓN DE TÉRMINOS ESPECIALES	1
PARTE INTRODUCTORIA	2
1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
1.1 Formulación del problema.	2
1.2 Objetivos de la investigación.	4
1.2.1 Objetivo general.	4
1.2.2 Objetivos específicos.	4
1.3 Justificación e importancia del trabajo.	5
1.4 Limitaciones de la investigación.	5
2 BASES PARA EFECTUAR EL ANÁLISIS LLEVADO A CABO EN LA INVESTIGACIÓN	6
2.1 Antecedentes de estudio.	6
2.2 Algunos rasgos teóricos generales.	7
2.2.1 Aspectos que intervienen en la adquisición del lenguaje; capacidad innata; aspecto social	7
2.2.2 Algunos datos sobre el desarrollo cognoscitivo en los niños ciegos	8
3 METODOLOGÍA	
3.1 Tipo de investigación.	10
3.2 Población y muestra.	10
3.2.1 Población.	10
3.2.2 Muestra.	10
3.3 Algunas consideraciones para la selección del período que comprende el margen de edad propuesto en este estudio	11

CONCLUSIONES	51
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXO I	58
ANEXO II	76
ÍNDICE	111