

# Las dimensiones *meta* en lo lingüístico y en lo cognitivo: reflexiones sobre el aprendizaje de la escritura en el niño preescolar\*

## Meta-dimensions in linguistics and cognition: reflections on writing learning in nursery-school children

Claudia Rosario Portilla Ramírez\*\*

### Resumen

18

Se presentan algunas consideraciones sobre las definiciones de conciencia metalingüística, sus componentes y su relación con la escritura en las etapas iniciales de alfabetización. En particular, se revisa la relación entre la escritura y la conciencia metalingüística. El estudio contexto de estas anotaciones focaliza en reflexión que hacen niños y niñas sobre el signo lingüístico en condiciones de sinonimia, homonimia –en modalidades oral y escrita– y en una situación de planeación de engaño a otro. El estudio incluye niños y niñas de origen inmigrado latinoamericano, cuyas edades oscilan entre los 4 y los 7 años, que se encuentran escolarizados en la escuela pública en Barcelona (España) en los ciclos de Educación Infantil y Primaria correspondientes (P4, P5 y 1º). La situación lingüística en la que se encuentran inmersos estos niños y niñas es de interés para la investigación, puesto que su lengua materna o primera lengua es el castellano (L1) con las variaciones geográficas (dialectales) de cada país latinoamericano de origen, y la lengua escolar que potencialmente traza su proceso hacia el bilingüismo es el catalán (L2). De esta manera, las condiciones de sinonimia y homonimia diseñadas atienden a estas características de bilingüismo potencial y de biculturalismo/bidialectalismo, dando como resultado unas variaciones es-

pecíficas de estudio que hemos llamado: *sinonimia dialectal*, *homonimia intralengua* y *homonimia interlengua*. Desde este marco de referencia, pretendemos explicitar algunas cuestiones de interés teórico que dinamizan el interés de investigación, en particular, la relación entre el conocimiento de la escritura y el desarrollo metalingüístico, y sin ánimo de resolverlas, planteamos algunas líneas que pueden orientar una alternativa coherente de explicación en relación con la notable influencia de la alfabetización sobre la conciencia metalingüística.

**Palabras clave:** conciencia metalingüística, escritura, lenguaje, niños, bilingüismo.

### Abstract

We present some considerations about the definition of meta-linguistic awareness, their components and their relationship with writing in the early stages of literacy. In particular, the relationship between writing and meta-linguistic awareness it reviewed. The context of such remarks focuses on the reflection made by boys and girls on sign language in terms of synonymy, homonymy - in oral and written codes- and on a planning-like situation intended to deceive

\* Agradezco a la Dra. Ana Teberosky la revisión y comentarios a este texto. Este trabajo se pudo realizar gracias a la beca de formación en la investigación concedida por la Universidad de Barcelona en el marco del programa de doctorado interuniversitario en Psicología de la Educación y a la investigación del Grupo de investigación GREL 2004-2008.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de Barcelona. Correo electrónico: [cportilla@ub.edu](mailto:cportilla@ub.edu)

\*\* Fonoaudóloga con máster en Intervención optimizada del Desarrollo en la infancia y en la Adolescencia y en Psicología de la educación. Candidata a doctor por la Universidad de Barcelona, de la cual es profesora asociada.

others. The study includes boys and girls of Latin American-immigrant origin aged between 4 and 7, who are enrolled in government schools in Barcelona doing their corresponding cycles of Childhood and Primary Education (P4, P5 y 1º). The linguistic situation in which these children are involved is of our research interests as their mother tongue or first language is Spanish (L1) including geographic variations (dialect) belonging to each Latin American country of origin. Additionally, the school language that potentially leads their way towards bilingualism is Catalan (L2). Thus, the designed conditions of synonymy and homonymy serve such potential bilingualism and bi-cultural/bi-dialect characteristics; providing, as a result, specific study variations that we have called: *Sinonimia Dialectal*, *Homonymia Intralengua* y *Homonymia Interlengua*.

**Keywords:** meta-linguistic awareness, writing, language, children, bilingualism.

### El contexto de investigación. Las situaciones lingüísticas exploradas

La *sinonimia dialectal*, dadas las diferencias en el castellano por causas geográficas, plantea la disociación del signo lingüístico para aquellas entidades que pueden tener más de un nombre. Dentro de esta situación, tenemos, por ejemplo, como pares de sinónimos: *patata/papa*, *ordenador/computador*, *computadora*, *móvil/celular*, *plátano/banano*, *banana*, entre otros. Llamamos *homonymia intralengua* a la situación más estricta de homonymia dentro del castellano estándar. Por ejemplo: *muñeca* (*parte de la mano/juguete*), *banco* (*entidad bancaria/de sentarse*), *vela*, *metro*, *hoja*, entre otros. La *homonymia interlengua* se refiere a la situación de cercanía entre el castellano y el catalán, determinada por una “coincidencia fónica”, en algunos casos. Para esta situación, hemos seleccionado nombres de animales por considerarlos un campo semántico conocido a los niños(as). Por ejemplo, en esta situación tenemos: *vaca*, *cabra*, *mosca*, *foca*; nombres que se pueden reconocer como homófonos y homógrafos entre el castellano y el catalán.

Para este estudio nos hemos centrado en la conciencia metalingüística que los niños(as) tienen de la unidad *nombre* como unidad lingüística, por ser la unidad prototípica inicial que comprenden y usan como consecuencia de la influencia del desarrollo conceptual de la escritura. Para los niños(as) de estas edades lo que

dia regale de tu  
informe y lo for  
a rucion a margar  
y dije or mece  
mamá. Al otro di  
regale ami mar  
a da viola amor e

está escrito es el *nombre* de la cosa, no son palabras, verbos u otras entidades lingüísticas. En este estudio, se hace énfasis en la relación bidireccional que existe entre escritura y conciencia metalingüística. La investigación sobre conciencia metalingüística, en particular, hace pocas aportaciones en este aspecto, a pesar del notable interés que tiene la influencia de la conciencia metalingüística en el aprendizaje de la escritura y la lectura. Por ejemplo, son muchos los estudios actuales sobre conciencia fonológica y su influencia en el aprendizaje de la lectura. Por tanto, nuestro interés es indagar cuáles son las hipótesis que elaboran los niños(as) para reflexionar sobre la lengua escolar, el catalán (L2) y la lengua familiar, y cómo la escritura en etapas de alfabetización inicial estaría influyendo en el análisis y las resoluciones en los procesos de diferenciación entre lenguas, en este caso, lenguas próximas (catalán-castellano) y variaciones dialectales del castellano.

### ¿Qué es conciencia metalingüística?

De acuerdo con Edwards y Kirkpatrick (1999), el estudio de la conciencia metalingüística en niños es difícil por tres razones: primero, porque implica un interjuego de lenguaje y cognición (citando a Van Kleeck, 1982) que hace difícil establecer los límites entre ambos; segundo, porque hay tantos niveles de “meta” en el lenguaje así como los aspectos que están implicados: fonológico, sintáctico, morfológico, lexical, etc.; y tercero, por razones metodológicas porque las tareas empleadas no resultan pragmáticamente apropiadas, ni comunicativas. Ante tales dificultades ¿qué consideraremos como metalingüístico en el desempeño de estas tareas?, ¿cómo refinar el análisis de los procesos, dimensiones, componentes

que se incluyen en lo que llamaremos metalingüístico?, ¿cómo analizar los procedimientos lingüísticos y cómo los cognitivos?, ¿qué tienen en común estos dos dominios?, ¿son, de hecho, dos dominios?

Las habilidades, competencias y los desempeños que pretendemos estudiar en esta investigación pertenecen al campo lingüístico, y consideramos “meta” los procesos de explicitación de las representaciones del conocimiento lingüístico en distintos niveles de conciencia, ya sea como habilidades que demuestren algún tipo de regulación de dicho conocimiento en el uso del lenguaje o como habilidades que demuestren una manipulación consciente y deliberada de las unidades del lenguaje. En este caso en particular y de nuestro interés, una demostración de la capacidad para tratar el *nombre* como unidad lingüística que refiere a una entidad semiótica arbitraria.

### ¿Y la metacognición?

La metacognición supone un conocimiento consciente sobre el funcionamiento psicológico, sobre cómo se aprende y cuáles son aquellos procedimientos que permiten que se adquiera y elabore la información y cuáles son las condiciones en que se aprende. No obstante, la metacognición no se restringe sólo a una declaración de dicho conocimiento, sino que abarca, además, las actuaciones del aprendiz frente a las condiciones vinculadas a una intención de aprendizaje. Ésta es la distinción entre metacognición declarativa y metacognición procedimental. La metacognición procedimental hace referencia a los procesos de control y regulación que el aprendiz pone en marcha cuando se enfrenta a una situación de aprendizaje. La regulación se convierte en un reto dentro una situación de enseñanza-aprendizaje, porque ella garantiza la gestión de los aprendizajes por parte de los mismos alumnos. La regulación refiere a la capacidad consciente de atender a las condiciones de los contextos de aprendizaje, saber dónde, cuándo, para qué y con quién se aprende. La investigación ha llamado “uso estratégico del conocimiento” al uso del conocimiento de un dominio particular en estas condiciones (Pozo, Monereo & Castelló, 2001), es decir, la construcción de procesos mentales conscientes en estas condiciones y en las demás dimensiones que los favorecen: metas de aprendizaje con una intención explícita de aprendizaje situado y las características de los procedimientos y la tarea de aprendizaje.

### El lenguaje

El uso del lenguaje también supone mecanismos de regulación y control, ya sea en contextos particulares de comunicación y en situación de aprendizaje del lenguaje. Camps y Milian (2000) argumentan que este supuesto permite pensar que la actividad metalingüística y la actividad lingüística están vinculadas en estos dos tipos de situaciones (lenguaje en uso –en el caso de la autocorrección, ambigüedad y ajuste al interlocutor– y aprendizaje del lenguaje) y que, por tanto, es necesario profundizar en el estudio de las manifestaciones de la actividad metalingüística en torno a los procesos de aprendizaje del lenguaje oral o escrito.

De acuerdo con Bialystok (1993), desde mediados de los años setenta, el término “meta” empezó a hacer aplicado en un sentido general para las operaciones cognitivas (metacognición) y en un sentido particular para los dominios de la memoria (metamemoria) y el lenguaje (conciencia metalingüística). Bialystok señala la confusión advertida por Brown, en 1983, en la definición de la metacognición entre: el conocimiento sobre la cognición y la regulación de la cognición. Estas dos funciones reflejan componentes diferentes, pero, igualmente, esenciales para el proceso metacognitivo. En el caso del lenguaje, esta confusión también ha hecho eco en el proceso de metaconocimiento; por ello, Bialystok sugiere que se ha de distinguir entre la atención otorgada a las formas del lenguaje y la manipulación de las unidades del lenguaje. Esta autora distingue dos procesos que se llevan a cabo en el ámbito metalingüístico y que reflejan los dos aspectos de confusión de la metacognición, mencionados por Brown: el análisis representacional de las estructuras y el control del procesamiento atencional.

El análisis del conocimiento lingüístico ha sido definido como la habilidad responsable de la estructuración y explicación del conocimiento lingüístico, y el control como un componente ejecutivo, responsable de la atención dirigida a la selección e integración de la información (Bialystok & Ryan, 1985 citado en Ricciardelli, 1993). El análisis representacional involucra tres representaciones que surgen evolutivamente: conceptuales, formales y simbólicas. Las representaciones conceptuales son contextualmente dependientes y podemos evidenciarla cuando hay ausencia de conocimiento de la estructura del lenguaje en el momento que el niño

es capaz de hablar con oraciones gramaticalmente aceptables y hacer algunos juicios sobre aspectos del lenguaje, pero, no tiene conceptos explícitos sobre esas estructuras.

Las representaciones formales incluyen la identificación de ciertas unidades del lenguaje, aproximadamente a los 4 ó 5 años los niños tienen conceptos de estas unidades, pero, cometen errores. Las representaciones simbólicas son abstracciones del sistema y, por tanto, son contextualmente independientes, en este nivel las unidades del lenguaje son consideradas como símbolos y no como objetos, como sucede en el nivel anterior. El control de procesamiento atencional tiene que ver con la atención selectiva dirigida a diferentes representaciones en el momento que se usa el lenguaje. Este proceso es aparente cuando las situaciones de uso del lenguaje son ambiguas o muestran conflicto. Un control apropiado requiere que el niño atienda solamente a una de las representaciones que se le plantean, la habilidad del niño con dos representaciones confrontadas se puede presentar en dos formas: una más simple cuando esas representaciones pertenecen a un mismo nivel de análisis representacional y otra más difícil cuando las representaciones pertenecen a distintos niveles (conceptual, formal o simbólica).

### Un tema de controversia: meta ¿lingüístico/cognitivo?

El concepto “metalingüístico” es objeto de múltiples definiciones y consideraciones acerca de su pertenencia o no a un campo más inclusivo como la metacognición. Éste es un tema de controversia para la psicología, psicolingüística y la lingüística cognitiva. Algunos autores dejan ver claramente su preferencia al tratar los dos campos por separado, algunos consideran la dependencia de los procesos metalingüísticos al dominio metacognitivo, otros no lo discuten. La cuestión abierta es si lo metalingüístico y lo metacognitivo están a un mismo nivel o si debe ser tratado dentro del dominio metacognitivo, la respuesta difiere según las diversas tradiciones y desarrollos teóricos y empíricos.

De todas maneras, sin pretender dar ninguna respuesta a esta discutida cuestión, si tenemos en cuenta que en lo metalingüístico el *objeto* de reflexión es el lenguaje y también es el *medio* por el cual se hace esta reflexión (o trabajo o actividad) no encontramos un equivalente en el aspecto me-

tacognitivo, pues el *objeto* de reflexión es la cognición, pero, el *medio* de realización es el lenguaje. La materialización de la definición de la metacognición como “conciencia de la propia cognición” es posibilitada de cierta manera sólo a través del lenguaje, en forma de representación interna o externa. A diferencia de la metacognición, el lenguaje es un recurso en sí mismo para la conciencia metalingüística.

Con el trabajo de Bialystok tenemos evidencia sobre su preferencia a mantener en un mismo nivel de conceptualización el dominio metalingüístico y el dominio metacognitivo. La autora, aunque despliega su propuesta para el ámbito de la conciencia metalingüística, deja ver que a pesar de que los componentes de procesamiento de análisis representacional y control atencional co-ocurren en ambos dominios las interpretaciones para cada uno de ellos son distintas. Según Van Kleeck (1982 citado en Gombert, 2003) las capacidades de descentración y de reversibilidad –propias del funcionamiento operatorio– son las que le permiten a los niños considerar el lenguaje en sus dimensiones de significación y de sistema estructurado que puede ser aprehendido formalmente. Según esta perspectiva, las capacidades metalingüísticas serían la manifestación del desarrollo cognitivo.

Sin duda, la polisemia del término *metalingüístico* se genera en las diferentes perspectivas que es tratado. Tunmer y Herriman (1984, citado en Herriman, 1986) definen conciencia metalingüística como la “habilidad para reflexionar sobre y manipular los rasgos estructurales del lenguaje hablado, tratar el lenguaje en sí mismo como un objeto de pensamiento, como opuesto a usar el lenguaje para comprender y producir enunciados”. Por su lado, Gombert (2003) defiende que desde un sentido estricto el término metalingüístico se refiere a la actividad lingüística que trata del mismo lenguaje. Esto implicaría que las capacidades metalingüísticas dependen de la capacidad de autoreferencia del lenguaje, es decir, del sistema. Pero, desde un punto de vista más funcional, la actividad metalingüística se atribuye a la actividad misma del locutor. Este último punto de vista refleja la definición psicolingüística que resalta la capacidad de distanciarse del uso normal del lenguaje y de apartar la atención de los objetivos de comunicación para dirigirla hacia las propiedades del lenguaje utilizado como medio de comunicación. Gombert cita a Flavell (1976) para decir que los psicólogos consideran que “las capaci-



dad metalingüísticas competen a la ‘metacognición’, que se refiere al conocimiento que el sujeto tiene de sus propios procesos cognitivos”.

Camps y Milian (2000) presentan la distinción entre las definiciones que han dado a “metalingüístico” Culioli y Rey-Debove –apoyado en las aportaciones de Jakobson– entre las cuales se destaca un aspecto fundamental: el énfasis puesto por Culioli en los aspectos cognitivos individuales y no en las funciones comunicativas del sistema lingüístico. Con este lingüista se introduce la idea de diferenciación entre actividad metalingüística consciente e inconsciente. La primera hace referencia al carácter epilingüístico que defiende Gombert y que aparece en edades tempranas como un conocimiento implícito que no es accesible a la conciencia; por otro parte, la actividad metalingüística consciente puede estar acompañada por el uso de metalenguaje. El carácter epilingüístico encuentra su homólogo en la distinción que sugiere Tolchinsky (2000) entre trabajo metalingüístico y reflexión metalingüística.

Según la autora, el primero aparece en distintos niveles de conciencia durante el uso del lenguaje en situaciones comunicativas, no remite a una forma explícita de conocimiento ni a un uso de metalenguaje específico, sino a un acto automatizado, a una operación dentro de un acto comunicativo que necesita ser ajustado para el oyente, y también puede remitir a un cierto nivel de conciencia en el cual el sujeto se auto corrige o hace reformulación. Como se ve, el trabajo metalingüístico puede no hacer referencia a una reflexión explícita del conocimiento sobre el mismo sistema o sobre la actividad del lenguaje. Tolchinsky –siguiendo a Karmiloff-Smith (1994)– sugiere un continuo entre estas dos formas de actividad metalingüística que podríamos interpretar como una trayectoria que va de lo implícito a lo explícito. Sin embargo, se podría no tratar simplemente de una actividad que va de la comprensión a la producción, puesto que toda actividad metalingüística conlleva procesos de control, ya sea en los niveles más automatizados como en los más reflexivos.

Desde el ámbito de la psicología, el modelo de redescipción representacional (modelo RR) de Karmiloff-Smith es propuesto para comprender la representación del conocimiento lingüístico. Esta autora propone un recorrido del conocimiento lingüístico que en su modelo RR transita desde lo implícito a lo explícito: desde las primeras producciones verbales y actos lingüísticos tempranos has-

ta una recodificación del conocimiento del sistema lingüístico en un código más abstracto y que puede ser verbalizado. Sin embargo, Davis (1997) argumentó que los términos metalingüísticos tales como *lenguaje, palabra y significado*, para hablar sobre el lenguaje, no son conceptos preexistentes ni etiquetas metalingüísticas de una clase diferentes de las palabras de uso cotidiano, sino que encuentran su origen en una base fuertemente social. Para Davis, la comprensión de cualquier término metalingüístico puede ser individual y particular a cada sujeto, dado que tales términos no son previos o preexistentes al hablante, pero, puesto que se deben basar en los contextos y los niveles educativos de los hablantes, tienen un fundamento social.

Gombert (1990, citado en Camps & Milian, 2000) reformula el modelo RR promulgando una influencia del input externo, minimizando las causas de lo que se convierte en explícito exclusivamente a factores internos del individuo. En el trayecto de lo que se explicita en el terreno de lo lingüístico, es evidente la influencia del aspecto sociocultural. El lenguaje es aprendido, por tanto, no se hace explícito algo que viene predeterminado en el sujeto, se llega a niveles de abstracción lingüística cada vez más especializados gracias a la influencia social, al aprendizaje.

Según Gombert (2003), la toma de conciencia explícita del sistema de reglas no es automática e implica la aparición de capacidades metalingüísticas y de un control metacognitivo que el sujeto no realiza de forma espontánea. Dado que el control epilingüístico es ya estable y eficaz en los intercambios verbales cotidianos, son necesarias incitaciones externas para que se realice esta toma de conciencia. Sólo los aspectos del lenguaje que deben ser objeto de un tratamiento especialmente atento para el cumplimiento de cometidos lingüísticos formales culturalmente impuestos se manejan de manera “meta” (es decir, conscientemente). El dominio de la lectura y la escritura exige el conocimiento consciente y el control intencional de numerosos aspectos del lenguaje. En nuestra sociedad, su aprendizaje desempeña a menudo el papel de desencadenar la adquisición de la competencia metalingüística.

Kemper y Vernooy (1993) hacen referencia a tres teorías metalingüísticas básicas. La primera se basa en la evidencia de que los niños son capaces de autocorrección. Puesto que la autocorrección forma parte del uso del lenguaje, hay autores que defienden que la conciencia metalingüística es un aspecto del

lenguaje que se desarrolla junto con él (Clark, 1978, Marshall & Morton, 1978). Otros autores defienden una segunda teoría indicando que la conciencia metalingüística es diferente del lenguaje y que se relaciona con las capacidades del procesamiento de la información durante la niñez (Flavell, 1977, 1981; Foss & Hakes, 1978; Tunmer & Fletcher, 1981; LaBerge & Samuels, 1974). Una tercera línea indica que el comienzo de la escolaridad, y especialmente el aprendizaje de la lectura y la escritura es esencial para el desarrollo de la conciencia metalingüística (Donaldson, 1978; Olson, 1995; Ferreiro, 2002).

Dos posiciones que parecen diferir en este punto, diremos, que desde la perspectiva cognitiva la actividad metalingüística, supone actividades de monitoreo, regulación y control de los procesos cognitivos que se ponen en marcha; y desde una posición socio-cultural, el conocimiento metalingüístico tiene sus orígenes en lo interpsicológico en contextos situados con unas consecuencias intrapsicológicas.

### Actividad metalingüística y escritura

La mayoría de investigaciones profundizan en la relación unidireccional de la actividad metalingüística y el lenguaje escrito, especialmente, en el hecho de que la primera facilitaría la emergencia y consolidación de la escritura; actualmente, los investigadores reclaman que se siga indagando en esta relación (Camps & Milian, 2000). Sin embargo, existe evidencia reciente de una relación más bien bidireccional entre estos dos aspectos, que promulga una influencia importante de la conceptualización de la escritura y de la manipulación de material escrito, por parte de los niños, sobre la comprensión y desarrollo de su conciencia metalingüística en diferentes niveles (Bialystok, 1993; Kamawar & Homer, 2003; Ferreiro & Vernon, 1992; Olson, 1995).

Bialystok (1993) sugiere una diferenciación entre el análisis de las representaciones y el control del procesamiento de esas representaciones. Por una parte, el análisis de las representaciones en el dominio lingüístico (conceptual, formal, simbólico) es promovido por la experiencia del niño con la alfabetización. La comparación de los niños en diferentes niveles de alfabetización –o conceptualización de la escritura– nos da una ligera indicación de cómo los cambios en el análisis afecta la habilidad para resolver problemas metalingüísticos presentados oralmente. Por otra parte, el control del procesamiento (la atención selectiva entre representaciones) es

promovida por el bilingüismo. La comparación entre niños monolingües y bilingües nos da una ligera indicación de cómo los cambios en el control afectan la habilidad del niño para resolver problemas metalingüísticos. Las comparaciones muestran ventajas para los niños con altos niveles de alfabetización en tareas metalingüísticas con altas demandas para el análisis del conocimiento lingüístico y ventajas para los bilingües en tareas metalingüísticas con altas demandas para el control de procesamiento.

Por su parte Kamawar y Homer (2003), en su interés por la comprensión de los términos “palabra” y “nombre”, sugieren que el punto de vista tradicional sobre este tema es que el niño comienza con un “realismo nominal” (citando a Piaget, 1951), es decir, que cree que el nombre del objeto es parte del objeto nombrado. De acuerdo con este punto de vista, a través del desarrollo cognitivo general y del proceso de descentración, el niño llega a comprender que el nombre es una entidad semiótica. Las investigaciones recientes muestran que este proceso no es ni tan lineal ni tan general; también interviene la alfabetización (Ferreiro & Vernon, 1992). Además de la alfabetización, también influyen las prácticas discursivas y la naturaleza de los objetos nombrados (animados, inanimados, conocidos o desconocidos). En concordancia, una de las hipótesis que propone Olson (1995) es que el conocimiento metalingüístico es un producto de la cultura escrita por lo cual la escritura es, por naturaleza, una actividad metalingüística. La hipótesis que se está considerando es que la escritura, en principio, es metalingüística por cuanto es una representación del lenguaje y se puede usar un metalenguaje oral para referirse a ciertos aspectos de la escritura.

Siguiendo a Olson (1998), la escritura es responsable de hacer conscientes aspectos de la lengua oral, es decir, de transformar esos aspectos en objetos de reflexión. De hecho, cuando el niño aprende a escribir y leer, la escritura afecta su representación del lenguaje (Kamawar & Homer, 2000). Muchas teorías entienden que la conciencia metalingüística sólo es una metarrepresentación interna –el lenguaje usado para reflejarse al lenguaje mismo, por ejemplo, Karmiloff-Smith, et ál., 1996, 1999), insistiendo en la independencia de la conciencia metalingüística con respecto a la escritura. Otros consideran que la metarrepresentación externa (escritura) es responsable de ciertos aspectos de la conciencia metalingüística (Olson, 1998), argumentando que la escritura pro-

vee un conjunto de categorías que son usadas para reflexionar sobre el lenguaje.

En relación con la escritura y la conciencia metalingüística en la comprensión de la referencia Tunmer, Herriman y Nesdale (1988) demostraron que los niños con habilidad metalingüística son capaces de separar la palabra de su referente, de dissociar el significado de la forma. En este proceso de desarrollo se relaciona la habilidad metalingüística para tratar las unidades estructurales de la lengua con el aprendizaje de la lectura y la escritura (Olson, 1998; Ferreiro, 2002). No cabe duda de que esta relación es un tema que seguirá siendo profundizado en sus múltiples direcciones, nosotros continuaremos focalizando en esta orientación bidireccional. De hecho, este texto ha sido una oportunidad para plantear interrogantes y abrir vías de comprensión y futuras discusiones.

## Referencias

- Bialystok, E. (1993). Metalinguistic Awareness: The Development of Children's Representations of Language. En C. Pratt & Garton, A. (Eds.). *Systems of Representation in Children Development and Use*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Camps, A. & Milian, M. (2000). Metalinguistic Activity in Learning to Write: An Introduction. En: A. Camps & M. Milian (Eds.); *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam: University Press.
- Davis, H. (1997). Ordinary People's Philosophy: Comparing Lay and Professional Metalinguistic Knowledge. *Language Sciences*, 19 (1), 33-46.
- Edwards, H. & Kirkpatrick, A. (1999). Metalinguistic Awareness in Children: A Developmental Progression. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28 (4), 313-329.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (Comp.) *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E & Vernon, S. (1992). La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia y aprendizaje*, 58, 15-27.
- Gombert, E. (2003). Metalingüística del desarrollo. En M. Puyuelo & J.A. Rondal (Eds.). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje* (pp. 42-48). Barcelona: Masson.
- Herriman, M. (1986). Metalinguistic Awareness and the Growth of Literacy. En S. Castell, A. Luke & K. Egan (Eds.). *Literacy, Society, and Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kamawar, D. & Homer, B.D. (2000). Internal and External Notions of Metarepresentation: A Developmental Perspective. En J.A. Astington (Ed.). *Mind in the Making*. Oxford: Blackwell.
- Kamawar, D. & Homer, B. (2003). Children's Metalinguistic Understanding of Words and Names. En: *Metalinguistic understanding of words and names*. Recuperado de: [www.lsn.oise.utoronto.ca http://lsn.oise.utoronto.ca/Bruce/Rliteracy/Spring98.nsf/pages/kamawar](http://lsn.oise.utoronto.ca/http://lsn.oise.utoronto.ca/Bruce/Rliteracy/Spring98.nsf/pages/kamawar)
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Kemper, R. & Vernoooy, A. (1993). Metalinguistic Awareness in First Graders: A Qualitative Perspective. *Journal of Psycholinguistic Research*, 22 (1), 41-57.
- Olson, D. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En D. R. Olson & N. Torrance (Comps.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Pozo, J.I., Monero, C. & Castello, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2 Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza.
- Ricciardelli, L. (1993). Two Components of Metalinguistic Awareness: Control of Linguistic Processing and Analysis of Linguistic Knowledge. *Applied Psycholinguistics*, 14, 349-367.
- Tolchinsky, L. (2000). Contrasting Views about the Object and Purpose of Metalinguistic Work and Reflection in Academic Writing. En: A. Camps & M. Milian (Eds.). *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam: University Press.
- Tunmer, W., Herriman, M. & Nesdale, A. (1988). Metalinguistic Abilities and Beginning Reading. *Reading Research Quarterly*, XXIII, 134-156.