

## EMERGENCIA DE LAS CAPACIDADES METALINGÜÍSTICAS<sup>1</sup>

RITA FLÓREZ-ROMERO<sup>2</sup>  
MARÍA CRISTINA TORRADO-PACHECO  
Y  
CAROL MAGNOLIA MESA  
*Universidad Nacional de Colombia*

### ABSTRACT

The goal in this research was to explore the emergence of metalinguistic capability in three groups: normal, institutionalized and with intellectual lacks. All of their members are from three to four years old in linguistic age. Thirty-six children, 18 girls and 18 boys, participated and they were taken from five institutions, two regular education schools, two social welfare institutions and one special education institute. A story titled *El pinguino Piti y la ballena* (The penguin Piti and the whale), composed by fifteen scenes, was designed as a methodological device. A script-guided conversational strategy was used to obtain metalinguistic verbal production in children; their verbal responses were registered and analyzed from videotaped conversations. Results showed that typical and institutionalized children groups have a better metalinguistic performance compared with intelligence handicapped children, despite having a similar linguistic age. Data analysis endorsed the narrow relationship between metalinguistic capability and a general cognitive domain. Concerning the methodological device, it was shown that it has some drawbacks to obtain evidence on children metalinguistic abilities although it promotes a wide linguistic production. In spite of obstacles created by the experimental situation used to get the analyzed corpus, there were found evidence on metalinguistic abilities emergence at the third year of linguistic age.

*Key words:* emergency, metalinguistic capability, communicative interaction, cognitive development,

---

<sup>1</sup> Agradecimientos: El grupo de investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia agradece a la División de Investigación de la sede de Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia (DIB) por financiar esta investigación. Además, agradece a las instituciones participantes por haber cooperado, y de igual manera, a los niños y niñas que nos colaboraron.

<sup>2</sup> Correspondencia: RITA FLÓREZ, Departamento de la Comunicación Humana y sus Desórdenes, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia. *E-mail:* rflorezr@unal.edu.co

## RESUMEN

El propósito de esta investigación fue explorar la emergencia de las capacidades metalingüísticas en tres grupos de sujetos: típicos, institucionalizados y con deficiencia intelectual, con edad lingüística de tres a cuatro años. Participaron 36 sujetos, 18 niñas y 18 niños, seleccionados de cinco instituciones: dos de educación regular, dos de asistencia social y una de educación especial. Como estrategia metodológica se construyó la historia *El pingüino Piti y la ballena* conformada por quince escenas con imágenes. Se utilizó una estrategia conversacional, orientada por un guión previamente establecido para obtener producciones metalingüísticas por parte de los niños; los comportamientos verbales de los niños fueron registrados y analizados a partir de las conversaciones videograbadas. Los resultados mostraron que los sujetos típicos e institucionalizados tienen un mejor desempeño metalingüístico frente a los sujetos con deficiencia intelectual, a pesar de que estos últimos tienen una edad lingüística similar. El análisis de los datos confirma la estrecha relación entre la capacidad metalingüística y el dominio cognitivo general. En relación con la estrategia metodológica, se apreció que aunque promueve una verbalización amplia, ésta presenta algunas dificultades para obtener evidencia de las habilidades metalingüísticas de los niños. A pesar de las dificultades generadas por la situación empleada para obtener el corpus objeto de análisis, se encontraron evidencias sobre la emergencia de las habilidades metalingüísticas en el tercer año de edad lingüística.

*Palabras clave:* emergencia, capacidad metalingüística, interacción comunicativa, desarrollo cognitivo.

## INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas, numerosas investigaciones se han interesado por la relación pensamiento lenguaje desde diferentes perspectivas (Barnes, et al, 2005; Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001; Lely, et al, 2004; Perinat, 1995), van der y a través de la implementación de diferentes métodos. En este artículo se presentan los resultados de una investigación que aborda esta relación desde el estudio de los mecanismos y capacidades metalingüísticas. Esta óptica nos aporta conceptos teóricos y datos del desarrollo importantes para la comprensión de la relación entre los dominios cognitivos y lingüísticos (Moreno-Zazo, 1998; Perinat, 1998).

Las capacidades metalingüísticas de los niños han ocupado un lugar importante en las

reflexiones de los investigadores del lenguaje y de la cognición. Uno de los primeros en acuñar el término metalenguaje fue Jakobson (1956) quien definió la función metalingüística como el uso del lenguaje para hablar del propio lenguaje. Benveniste, Chomsky y Jakobson (1969) consideran que la conciencia metalingüística forma parte de una de las funciones secundarias del lenguaje, por medio de la cual los sujetos pueden reflexionar, analizar y examinar las diferentes dimensiones del sistema lingüístico. Es decir, el lenguaje se convierte en objeto de análisis por parte de los individuos. La lingüística considera que lo metalingüístico se convierte en un nuevo nivel de actividad del hablante, en el que no sólo el lenguaje se usa durante situaciones comunicativas, sino que, además, se aísla del contexto inmediato para ser analizado (Benveniste, Chomsky & Jakobson, 1969; Gombert, 1992). Así, el lengua-

je no sólo es vehículo de la comunicación sino que es un objeto para manipular de manera conciente.

En el estudio de las capacidades metalingüísticas existen dos grandes tesis: la que defiende que este desarrollo es un producto de la regulación general del sistema cognitivo y la que propone que dichas habilidades dependen exclusivamente del desarrollo del lenguaje. Desde la psicolingüística, que apoya la primera tesis, se ha atribuido la capacidad metalingüística a actividades relacionadas con procesos cognitivos. Es decir, se asume que el sistema lingüístico requiere del análisis o la manipulación cognitiva que permite seleccionar, analizar, atender y examinar aspectos del lenguaje. Los comportamientos metalingüísticos se evidencian en el discurso de los sujetos, cuando hacen reflexiones en el orden de lo lingüístico (Bialystok, 1986, 1988, 1992; Clark, 1979; van Kleeck, 1994, 1995). Al explicar los procesos que subyacen a las habilidades metalingüísticas, se ha propuesto que estas habilidades requieren del dominio cognitivo general. Se considera que existe un fuerte vínculo entre el dominio cognitivo y la capacidad metalingüística. Autores como van Kleeck (1994) y Levy (1999) adaptaron la propuesta teórica de Jean Piaget, relacionada con los estadios de desarrollo cognoscitivo para explicar el surgimiento de la capacidad metalingüística. Asumen que esta capacidad depende del desarrollo cognitivo del sujeto, es decir, que los niños evidencian cierto comportamiento metalingüístico que se relaciona con la etapa de desarrollo cognitivo en la que se encuentran.

Según Piaget (1987), el pensamiento de los niños menores de seis años es centrado e irreversible. La centración explica la razón por la cual los niños durante una situación comunicativa monitorean exclusivamente la fluidez del intercambio para favorecer la comunicación. Entonces, la característica de centración del pensamiento permite suponer que los individuos sólo pueden concentrarse en un aspecto durante una situación. En el caso de la comunicación, atienden a lo más importante que es el significado. Los sujetos de edad preescolar pueden dejar de atender el signi-

ficado para centrarse en la forma del lenguaje cuando necesitan mantener la fluidez de la comunicación o cuando requieren que el oyente comprenda mejor el mensaje.

Otra característica del pensamiento de los sujetos que influye en el desempeño metalingüístico de los niños de edad preescolar es la irreversibilidad. Esto quiere decir que los sujetos de esta edad no pueden ir de un paso *A* a un paso *B* y volver al paso *A*. Por tanto, los sujetos de la etapa pre-operacional, como los denominó Piaget (1984), demuestran que manejan exclusivamente la forma o el significado y no pueden realizar procesos de reversibilidad que les permitan devolverse en el discurso del hablante para analizarlo (van Kleeck, 1994). Levy (1999) concluyó que el desempeño metalingüístico en niños preescolares es generalmente pobre, debido a las características del pensamiento de los sujetos, las cuales le impiden separar la forma y el significado del lenguaje en una situación comunicativa para analizar cada aspecto a la vez. Afirma que esta dificultad se supera alrededor de los seis años cuando los sujetos pasan a una nueva etapa de desarrollo cognitivo (van Kleeck, 1994).

Otro trabajo en el campo cognitivo que puede dar cuenta de la relación entre cognición y habilidades metalingüísticas es el realizado por Karmiloff-Smith (1996). Esta autora introduce un modelo de desarrollo cognoscitivo conocido como *Modelo de Redescripción Representacional*, el cual concibe el desarrollo cognoscitivo como la elaboración sucesiva de representaciones. A través de su modelo, esta investigadora explica la manera como se hacen progresivamente más flexibles y manipulables las representaciones y cómo surge el acceso consciente al conocimiento. El modelo plantea una transición que va desde la fase I, caracterizada por la codificación de la información de forma procedimental, en la cual no se establecen vínculos representacionales inter o intradominio, hasta que se llega a la fase III, en la que las representaciones son más manipulables y pueden relacionarse con otras del mismo o de otros dominios. En esta última

fase, las representaciones son objeto de reflexión consciente o expresión verbal y se supera el nivel procedimental para llegar a un nivel declarativo.

Karmiloff-Smith (1996) considera que el conocimiento lingüístico puede manipularse a través de procesos de redescrición de sus propias representaciones. Es decir, el conocimiento lingüístico se convierte en objeto de atención cognitiva. Los niños con desarrollo normal del lenguaje no sólo son eficaces comunicadores sino que, además, pueden pasar a la manipulación de ese conocimiento. Se sugiere que los niños de edad preescolar —tres o cuatro años— están en un nivel inicial de redescrición, caracterizado por el conocimiento tácito del lenguaje que empieza a ser manipulado por parte del sujeto. En este momento, el conocimiento lingüístico empieza a hacerse evidente en la habilidad metalingüística. Karmiloff-Smith plantea que esta redescrición y toma de conciencia no se da en un solo salto o de un día para otro, sino que sucede de forma progresiva y paulatina y con diferentes componentes del lenguaje “como un espiral”, por ejemplo, con algunas centraciones primero en la función, el significado, luego en la forma, para luego poder, al final, coordinarlos todos.

En esta línea de pensamiento, Smith y Tager (1984) y Levy (1999) consideran que las habilidades metalingüísticas podrían tener una autonomía en su desarrollo y no dependerían del dominio básico del lenguaje sino que emergen gracias a la influencia cognitiva. Adicionalmente, reconocen que las habilidades metalingüísticas siguen un curso de avance paralelo al desarrollo de lenguaje. A partir de los tres años, o un poco antes, los niños pueden detectar errores en el orden de lo lingüístico. Esta detección de errores depende de un monitoreo, un control y un análisis sobre el lenguaje. De igual manera, los medios que permiten el desarrollo de habilidades metalingüísticas dependen en gran medida de procesos cognitivos como el control, análisis y monitoreo, es decir, el dominio lingüístico depende en gran medida del desarrollo cognitivo

(Bialystok, 1986, 1988, 1992; Levy, 1999; Smith & Tager, 1984).

Los niveles de conciencia metalingüística están relacionados con las características cognitivas del individuo. En un primer momento del desarrollo, los sujetos sólo pueden identificar fallas en el sistema lingüístico. A medida que el desarrollo cognitivo avanza, los sujetos logran verbalizar el análisis sobre el código (Gombert, 1992; Karmiloff, 1996; van Kleeck, 1994, 1995; Levy, 1999; Smith, 1984).

Otras investigaciones, que apoyan la segunda tesis, se han centrado de manera importante en el desarrollo de las capacidades metalingüísticas en relación con el desarrollo del lenguaje y la emergencia de habilidades de alfabetismo en niños típicos y en niños con deficiencias del lenguaje, manifestadas en desempeños bajos en todas o en alguna dimensión del lenguaje: contenido, forma y uso (Catts, 1991; Chaney, 1994). De acuerdo con los datos recogidos por Shum (1996), parece que los niños institucionalizados —con carencias afectivas— presentan alteraciones del lenguaje y de las capacidades metalingüísticas.

Chaney (1992, 1994, 1998) y Gombert (1992) afirman que el desarrollo metalingüístico depende intrínsecamente del desarrollo del lenguaje. En uno de sus estudios, Chaney (1994) hace una comparación entre tres factores y la influencia de éstos para el desarrollo metalingüístico. Los factores analizados fueron: la clase social, la creencia cultural de la familia sobre la alfabetización y el desarrollo del lenguaje. En su informe de investigación, ella concluye que el conocimiento procedimental del lenguaje es el mayor predictor que garantiza el surgimiento de la conciencia metalingüística.

Chaney (1992) reporta que a los dos o tres años, los niños pueden realizar juicios metalingüísticos en tareas estructuradas. Esta actuación mejora con la edad en la medida en que los sujetos avanzan en el conocimiento básico del lenguaje. Otros autores realizaron pruebas específicas de desarrollo de lenguaje

para evaluar conocimientos como: vocabulario, reconocimiento de palabras, conocimiento de los significados, sintaxis y longitud media del enunciado (LME). Estos investigadores encontraron que aquellos sujetos que presentan menos puntajes en estas pruebas, tienen una actuación metalingüística pobre, lo cual sugiere una estrecha relación de lo metalingüístico y el conocimiento elemental del lenguaje.

Se han expuesto dos posiciones en cuanto a la relación entre el desarrollo básico del lenguaje y el desarrollo metalingüístico. Las dos coinciden en la tesis de que existe un desarrollo lingüístico previo al desarrollo de habilidades metalingüísticas. Se reconoce que la diferencia entre estas dos posiciones radica en que una afirma que lo metalingüístico surge gracias a una capacidad cognitiva general mientras que la otra argumenta que lo metalingüístico deviene del conocimiento lingüístico.

Por otro lado, es importante mencionar que aunque actualmente se reconoce que el aprendizaje temprano de una lengua ocurre esencialmente en contextos conversacionales y que la conversación es el espacio por excelencia en el cual los niños adquieren sus capacidades para el uso del lenguaje y exhiben todo su potencial comunicativo y lingüístico, la mayor parte de las investigaciones utilizan metodologías que incorporan tareas experimentales para buscar evidencias del comportamiento metalingüístico de los niños que participan en los estudios (Channey, 1994; Kahmi et al, 1985). También, se observa que prevalece el uso de técnicas de facilitación (*elicitation techniques*) que, como han señalado algunos investigadores, utilizadas exclusivamente pueden ser problemáticas e impiden las manifestaciones de las enormes capacidades comunicativas que aparecen en contextos o situaciones naturales de conversación (Duranti, 1997; Perinat, 1995). Se ha señalado que la forma más usual para acceder al conocimiento metalingüístico es la introspección, es decir, se apela a las intuiciones de los hablantes (Duranti, 1997). Sin embargo, actualmente se reconoce

que ciertos aspectos de esta capacidad pueden ser plenamente observados/capturados durante el uso espontáneo del lenguaje y de manera especial durante el discurso conversacional (Perinat, 1995; Duranti, 1997; Chaney, 1994).

La presente investigación no se interesó por los niveles más complejos de actividad metalingüística sino por los indicios más tempranos en el desarrollo que marcan su emergencia y que conducen progresivamente a la conciencia metalingüística propiamente dicha. El propósito de este estudio fue explorar la emergencia de las capacidades metalingüísticas en tres grupos poblacionales: niños típicos, niños institucionalizados y niños con deficiencia intelectual. De acuerdo con la tesis de corte más cognitiva de dominio general, se espera que no haya mayores diferencias entre los niños normales y los institucionalizados, y que sí las haya entre los niños normales y los niños con deficiencia intelectual general. De acuerdo con la tesis que se basa en el conocimiento más específicamente lingüístico, es de esperar que no se encuentren diferencias entre los niños de los tres grupos si tienen el mismo nivel de desarrollo del lenguaje. Por lo tanto, los interrogantes que guiaron esta investigación fueron.

- ¿Cuáles son las primeras manifestaciones de la capacidad metalingüística?
- ¿Existen semejanzas y diferencias entre las manifestaciones de esta capacidad en niños típicos, niños institucionalizados y niños con deficiencia intelectual?
- ¿Cómo se evidencian las capacidades metalingüísticas de niños de tres a cuatro años de edad lingüística?

Los hallazgos de esta investigación contribuirán, por un lado, a suministrar evidencia de la emergencia de habilidades metalingüísticas en niños pequeños y por otro, aportará a la discusión de la relación entre dominios cognitivos y lingüísticos.

## MÉTODO

El estudio buscó describir la emergencia de capacidades metalingüísticas de tres grupos de sujetos: típicos, institucionalizados y con deficiencia intelectual, con el fin de comparar los desempeños entre ellos e identificar los indicios del surgimiento de las habilidades metalingüísticas. Por ser un estudio exploratorio, no tiene la pretensión de generalizar sus hallazgos, pero sí intenta contribuir con algunos datos para la población de niños colombianos.

### Participantes

Para la selección de los niños participantes se tomaron tres grupos con diferentes características:

- *Grupo 1-Niños típicos.* Los niños seleccionados en esta categoría asistían a instituciones de educación preescolar, pertenecían a estratos 3 y 4 de la ciudad de Bogotá (Colombia). No presentaban déficit del lenguaje ni alteraciones orgánicas, psicológicas o socio-afectivas reportadas.

- *Grupo 2-Niños institucionalizados.* Vinculados a programas sociales dirigidos a niños y niñas en situación de riesgo psico-social, pertenecientes a los estratos 1 y 2 de la ciudad de Bogotá. Estos niños no presentaron déficit del lenguaje ni alteraciones orgánicas, pero sí inestabilidad socio-afectiva.

- *Grupo 3-Niños con deficiencia intelectual:* Los individuos se caracterizaron por presentar coeficiente intelectual entre 50 y 65. Este CI fue tomado de la información consignada en las historias clínicas de los niños y se obtuvo a partir de la aplicación del *Test de inteligencia de Wechsler para niños, WISC III* (Wechsler, 1994). Tienen una edad cronológica entre 7 y 9 años y una edad lingüística de 3 a 4 años. Los sujetos de esta población tienen destrezas pobres en otros aspectos del desarrollo: motor, social y académico.

El número de participantes fue de 36 sujetos, 18 niñas y 18 niños entre 3 y 4 años de edad lingüística. La edad cronológica del grupo de niños con deficiencia intelectual osciló entre los 7 y 9 años. En la tabla 1 se muestran las edades de los participantes de esta investigación.

El criterio para la selección de la población fue la edad lingüística, la cual se determinó por medio de la prueba Escala del Lenguaje para Preescolares - 3 (*Preeschool Language Scale, PLS-3*) versión adaptada (Flórez & Arévalo, 2005). Este instrumento evalúa la comprensión y la expresión del lenguaje y determina la edad lingüística. Los niños y las niñas participantes se ubicaron en el rango de 36-48 meses de edad lingüística. En la tabla 2 se presenta la distribución de la muestra según edad cronológica y lingüística.

TABLA 1

*Distribución de la muestra según la edad cronológica y lingüística*

Grupos de observación			
Población	Número de participantes	Edad cronológica	Edad lingüística
Típicos	6 niños y 6 niñas	3 a 4 años	36 a 48 meses
Institucionalizados	6 niños y 6 niñas	3 a 4 años	36 a 48 meses
Con deficiencia intelectual	6 niños y 6 niñas	7 a 9 años	36 a 48 meses
Total de la población			36 participantes

### Procedimiento

Con cada uno de los niños y las niñas participantes en el estudio, se desarrolló una estrategia basada en una historia denominada *El Pingüino Piti y la Ballena*. Esta estrategia se definió como una situación comunicativa semi-estructurada en la que se estableció una conversación con cada uno de los niños a partir de una historia ilustrada, siguiendo un guión preestablecido. La historia está conformada por quince escenas, contiene algunos aspectos ajenos a ella, los cuales tienen como propósito establecer relaciones incoherentes entre los protagonistas y los acontecimientos.

El guión fue diseñado con quince enunciados que orientan el desarrollo de la conversación (anexo 2). Dentro del guión, el adulto introduce errores o alteraciones en la producción lingüística o preguntas que tienen implícitas demandas metalingüísticas que buscan poner en evidencia indicios de capacidades metalingüísticas

Las alteraciones que se introdujeron corresponden a alteraciones semánticas, pragmáticas,

morfológicas, fonológicas y sintácticas. Los enunciados, según el tipo de error, se organizaron teniendo en cuenta algunas de las categorías propuestas por Bialystok (1986, 1988, 1992). Esta investigadora ha utilizado para sus análisis cuatro tipos de estructuras de oración ante las cuales los sujetos deben emitir juicios y valoraciones.

- **GS:** Oración con gramática adecuada y significado correcto.
- **Gs:** Oración gramaticalmente adecuada pero con significado o contenido alterado.
- **gs:** Oración con gramática y significado alterados.
- **gS:** Oración con gramática alterada pero con significado correcto.

En la tabla 2 se presentan ejemplos de las demandas metalingüísticas que se utilizaron. Las tres primeras están basadas en las propuestas por Bialystok y las dos últimas son propias de la presente investigación.

TABLA 2

### *Demandas metalingüísticas*

Demandas	No. de expresiones	Ejemplo
<b>GS:</b> Introducción de una palabra nueva ( <b>PN</b> ) o preguntar sobre ella en expresiones gramaticalmente adecuadas y con significado correcto.	2	Introducción de la palabra "Iglú".
<b>Gs:</b> Expresión gramaticalmente adecuada pero con alteraciones del significado o del contenido.	6	"Esos dos leones son igualitos" (comparación de dibujo de león con el del pescado).
<b>gS:</b> Expresión gramaticalmente incorrecta, pero con sentido a nivel del contenido, evidente cuando hay errores morfológicos de concordancia de género o número en una oración.	6	"El mamá del pingüino lo lleva a bañarse".
<b>AP:</b> Expresiones alteradas en el aspecto pragmático.	4	Interrupción de turno, susurro o producción sin habla.
<b>AF:</b> expresiones alteradas en el aspecto fonológico.	1	Enunciación incorrecta de la palabra cocodrilo

El procedimiento incluyó dos momentos. Durante el primero, al maestro o cuidador (según la institución) se le solicitó que le dijera a cada niño lo siguiente: “A (*nombre del adulto experimentador*) le pusieron una tarea y necesitan niños listos como tú que le ayuden. Ella necesita que le ayudes a construir un cuento bien hecho. Pero ¿sabes qué?, tienes que ponerle mucho cuidado porque ella a veces no habla muy bien y por eso todavía no ha podido hacer el cuento”.

En el segundo momento, los investigadores desarrollaron la estrategia de *El Pingüino Piti y la ballena* siguiendo el guión establecido. Como se señaló, en el transcurso de este intercambio, el adulto, apoyado en las láminas de la historieta, produjo de manera sistemática usos inadecuados de la lengua y errores comunicativos. Toda la situación fue grabada en audio y video para su posterior registro y categorización.

TABLA 3

*Categorías de respuesta verbal*

Categoría	Descripción
NE: Respuesta no explícita	No hay una respuesta explícita de carácter verbal que dé cuenta de que el niño comprende el error.
Corrige	
N: Niega	El niño ante el error dice ¡no!
R: Repara	Corrige el error de la expresión del adulto, diciendo la expresión correctamente.
RA: Repara automáticamente	Corrige el error de la expresión del adulto, diciendo la expresión correcta, inmediatamente después de que el adulto ha dicho el error.
NR: Niega y repara	El niño dice ¡no! Y luego corrige el error diciendo la expresión correctamente.
AC: Autocorrige	El niño realiza una autocorrección de su propia producción.
Pregunta	
RPN: Repite palabra nueva	El niño repite la palabra nueva “Iglú”.
PC: Pregunta por el contenido	El niño, tras la expresión del adulto, pregunta sobre el contenido de la historia o de la imagen puesta en la lámina.
NA: No aplica	Cuando el adulto no dice la expresión, el niño por lo tanto no responde nada.



*Registro y categorización de los datos:* Para el registro de las producciones de los niños se utilizaron unas convenciones y una rejilla para consignar la información pertinente. La técnica de registro incluyó la transcripción de los fragmentos correspondientes a las respuestas verbales que producían los niños ante las expresiones introducidas por el adulto experimentador; es decir, se transcribió la respuesta lingüística del niño que seguía a la expresión del adulto. Para ello se tuvieron en cuenta tres parámetros: 1) *temporal*: la respuesta del niño después de la expresión del adulto; 2) *turno*: el mantenimiento del tópico, el tiempo se limitó hasta el momento en que el adulto introducía la siguiente expresión; y 3) *contenido*: limitado por el parámetro anterior, se registraron todas aquellas respuestas que, según el contenido, eran respuestas a la expresión introducida por el adulto. Finalmente, la clasificación de las respuestas de los niños se realizó teniendo en cuenta las siguientes categorías:

Con el fin de cumplir con los requerimientos de confiabilidad, los evaluadores se entrenaron en la técnica de registro y categorización durante 8 sesiones (16 horas). La confiabilidad entre

observadores se obtuvo a partir de la prueba  $\text{número de acuerdos/número de desacuerdos} + \text{número de acuerdos} \times 100$ . La confiabilidad obtenida fue de 85%.

## RESULTADOS

Los resultados presentan las *respuestas* más frecuentes que mostraron los tres grupos de sujetos que participaron en la presente investigación, a partir de la estrategia “*El Pingüino Piti y la Ballena*”, estas respuestas fueron: respuesta no explícita (NE), reparación automática (RA), repite palabra nueva (RPN), niega (N), niega y repara (NR) y pregunta por el contenido (PC). La información se presenta en términos del tipo de respuestas dadas por los sujetos frente a las *demandas* metalingüísticas: a) palabra nueva (PN) en expresiones gramaticalmente adecuadas y con sentido (GS), b) expresión gramaticalmente correcta con alteración de significado (Gs), c) expresión gramaticalmente inadecuada sin alteración de significado (gS), d) expresión alterada en el aspecto pragmático (AP) y e) expresiones alteradas en el aspecto fonológico (AF).

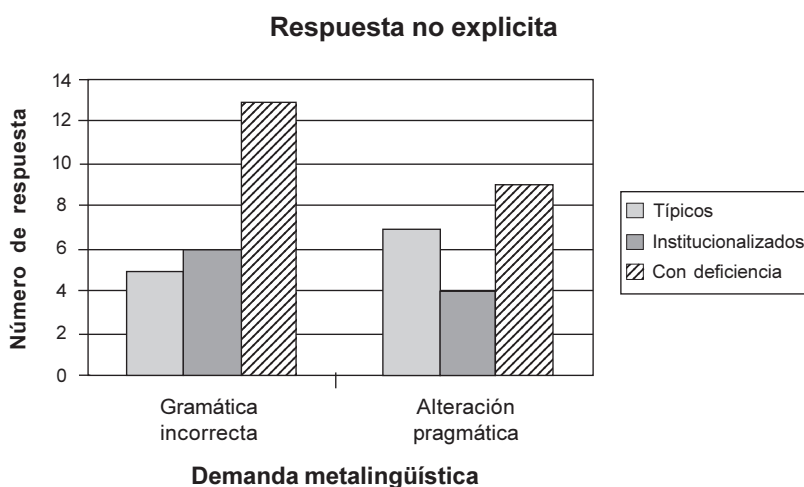


Figura 1. Distribución de la respuesta no explícita ante las demandas metalingüísticas AP y AF

Las tres primeras respuestas NE, RA y RPN se evidenciaron en los tres grupos de sujetos. La primera de estas fue *Respuesta no explícita* con 44 respuestas: alteraciones pragmáticas 45% y alteraciones de la gramática pero no de significado 55%. El segundo tipo de respuesta fue *reparación automática* con 30 respuestas, 76% ante las demandas de alteración gramatical con sentido a nivel de contenido y 24% de expresión gramaticalmente adecuada pero con alteraciones de significado. La tercera categoría de respuesta fue *repetición de palabra nueva* con 23 respuestas, de las cuales, ante la introducción de palabra nueva, todas fueron expresiones con significado y gramática correcta (GS).

Como se observa en la Figura 1 la categoría de respuesta NE se evidenció ante las demandas de alteraciones pragmáticas (AP) y alteraciones de gramática pero no de significado (gS). Esta respuesta fue más frecuente para el grupo de sujetos que presenta deficiencia cognitiva. La población de sujetos típicos e institucionalizados también mostró este tipo de respuesta pero en una frecuencia menor comparada con los primeros. El grupo de sujetos que menos presentó este tipo de respuesta fue la población institucionalizada. También se observa que en la demanda (AP) parece haber un desempeño más homogéneo en los tres grupos; el caso contrario, ocurre en la demanda de (gS) donde se destacan las respuestas del grupo de niños con deficiencia cognitiva.

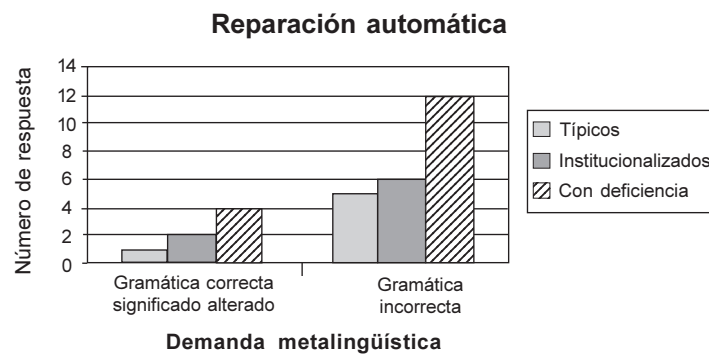


Figura 2. Distribución de la respuesta de reparación automática ante las demandas metalingüísticas gS y Gs

De acuerdo a la Figura 2 se puede observar que los tres grupos de sujetos presentaron respuestas de la categoría *Reparación Automática* (RA) frente a la demanda gS. Al igual que para la Respuesta no Explícita (NE), la Reparación Automática (RA) fue más frecuente para el grupo de sujetos que presenta deficiencia cognitiva. Los grupos de sujetos típicos e institucionalizados mostraron una menor frecuencia de respuestas para dicha categoría. A diferencia de la Respuesta no Explícita, para la Respuesta Automática, el grupo de sujetos con menor frecuencia fue el Grupo de individuos típicos. La Respuesta Automática muestra un desempeño más homogéneo de la población frente a la demanda Gramaticalmente adecuada y con sentido alterado (Gs).

En relación con la categoría de respuesta *Repite Palabra Nueva* (RPN) se presentó solo ante la demanda *Palabra Nueva* (PN) en *Expresiones Gramaticalmente Adecuadas y con Sentido* (GS); se presentó en menor frecuencia para los niños típicos, luego para los niños institucionalizados y con más frecuencia para los sujetos con deficiencia cognitiva. En general, los datos expuestos hasta el momento muestran que las respuestas NE, RA y RPN son más frecuentes para los sujetos con deficiencia cognitiva, si bien los sujetos típicos e institucionalizados también evidencian estas respuestas, la frecuencia para estos dos últimos grupos es menor.

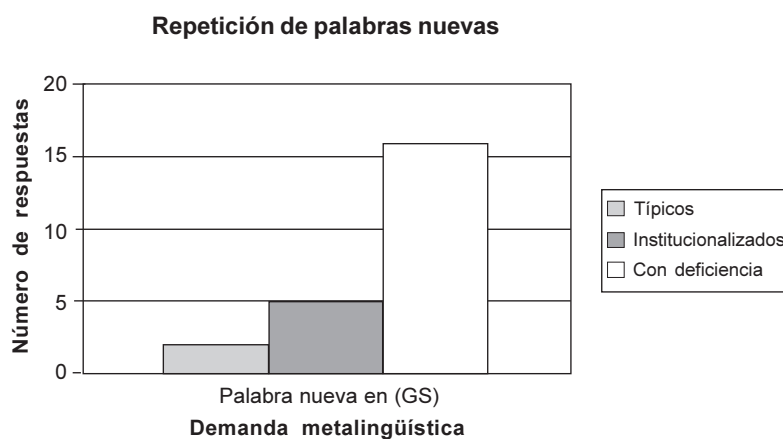


Figura 3. Distribución de la respuesta repetición de palabra nueva ante las demandas metalingüísticas PN en GS

Las otras tres categorías de respuesta con alta frecuencia fueron *Negación* (N), *Niega y Repara* (NR) y *Pregunta por el Contenido* (PC). La categoría *Negación* se presentó con una frecuencia de 35 respuestas: ante las alteraciones pragmáticas 46%, y fonológicas 54%. En el siguiente tipo de respuesta *Niega y Repara*, se presentaron 61 respuestas: alteración pragmática 16%, alteración

fonológica 34%, expresión gramaticalmente incorrecta pero con sentido a nivel de contenido 21% y expresión gramaticalmente adecuada pero con alteraciones de significado 28%. Finalmente, la última categoría de respuesta fue *la pregunta por el contenido* con 30 respuestas, evidente ante la introducción de palabra nueva (PN) en expresiones con significado y gramática correcta (GS).

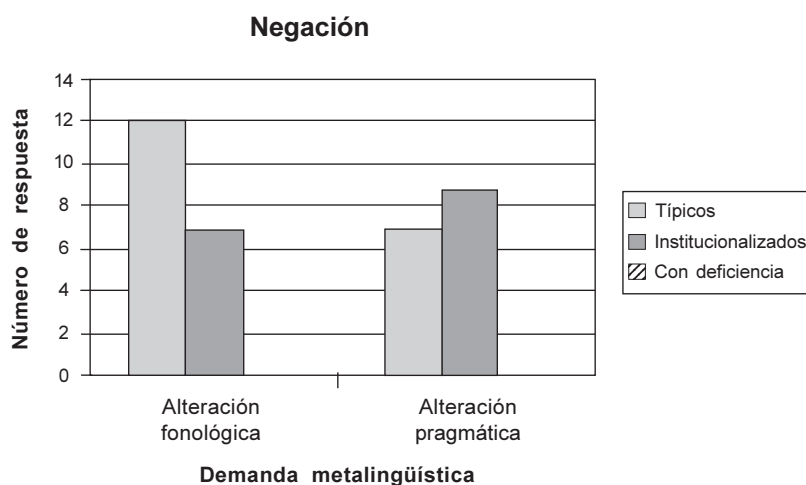


Figura 4. Distribución de la respuesta Negación ante las demandas metalingüísticas AP y AF

La *negación del enunciado* (N) se mostró en las demandas de alteraciones pragmáticas (AP) y fonológicas (AF). Esta respuesta estuvo presente sólo en la población típica y en la de los sujetos institucionalizados ante las demandas de

AP y AF. Los resultados indican que los sujetos identifican un error en la producción del investigador, es decir, juzgan como incorrecto el enunciado; por tanto, ellos realizan juicios sobre los aspectos pragmáticos y fonológicos.

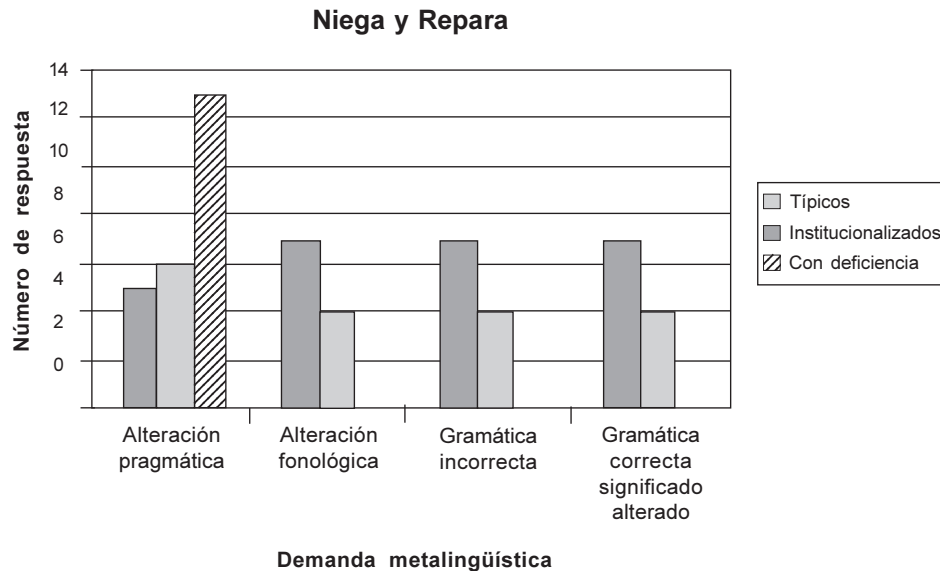


Figura 5. Distribución de la respuesta Niega y Repara ante las demandas AP, AF, gS y Gs

Ahora bien, con respecto a la categoría de respuesta *Niega y repara el error* (NR) se apreció en los sujetos típicos e institucionalizados; por el contrario, ésta no se observó en la población con deficiencia intelectual. *Niega y repara el error* (NR) fue evidente ante las demandas AP, AF, gS y Gs. Para los sujetos con deficiencia cognitiva, esta respuesta se presentó sólo ante las alteraciones pragmáticas (AP).

De acuerdo a la figura 5 se puede observar que los tres grupos de sujetos presentaron respuesta de la categoría *niega y repara* (NR) frente a las demandas AP, AF, gS y Gs; sin embargo, el grupo con menos número de respuestas en esta categoría fue el grupo con deficiencia cognitiva. Tam-

bién se observa que en la demanda AP hay un desempeño más homogéneo en los tres grupos; el caso contrario ocurre en la demanda de AF en la que hay más frecuencia de respuestas del grupo de niños típicos.

Finalmente, la última categoría de respuesta con más frecuencia fue *Pregunta por el Contenido* (PC) evidente en la demanda de introducción de *Palabra Nueva* (PN), en expresiones con significado y gramática correcta (GS). Esta respuesta estuvo presente sólo en la población típica y en la de los sujetos institucionalizados. En contraste, y como ya se describió, los sujetos con deficiencia cognitiva muestran más respuestas de tipo NE, RA y RPN.

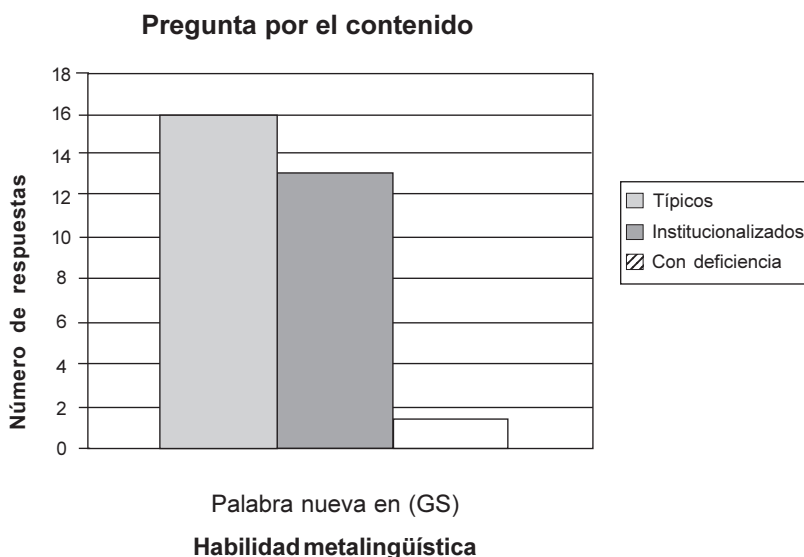


Figura 6. Distribución de la respuesta PC ante PN en GS.

## DISCUSIÓN

### *Semejanzas entre los grupos*

La primera categoría de respuesta compartida por los tres grupos fue la respuesta *No Explícita* (NE). Según Piaget (1987), el pensamiento de los niños en la etapa pre-operacional se caracteriza por ser centrado e irreversible. Desde esta perspectiva, estas dos características de pensamiento explicarían, en parte, por qué los sujetos no presentaron respuesta explícita ante las alteraciones pragmáticas (AP) y ante las demandas metalingüísticas en las que se altera la gramática, pero el significado o contenido es adecuado (gS). Por un lado, al estar centrados en un sólo aspecto de la situación comunicativa, los niños atienden o al significado o al contexto o a la manera como se lleva el intercambio comunicativo, pero no a varios aspectos a la vez. Parece ser que la estrategia metodológica *El pingüino Piti y la ballena* condujo a que los niños se centraran más en el significado y no en la forma del mensaje. Al depositar una mayor atención en el significado, los individuos no pueden atender simultáneamente a la forma como se transmite el contenido y, por lo tanto, parecen ignorar o “pasar por alto” los errores en la estructura.

De igual manera ocurre con los errores pragmáticos.

Por otro lado, al no disponer de un pensamiento reversible que les permita ir y volver sobre un punto de análisis, se hace difícil que los sujetos realicen juicios gramaticales en la dimensión morfológica puesto que éstos implican devolverse sobre lo dicho o lo escuchado, detectar alteraciones en la estructura y realizar las correcciones pertinentes. Se debe aclarar que la presente discusión no concluye que los sujetos no puedan realizar juicios sobre la forma del lenguaje, lo que sucede es que durante la aplicación de la estrategia *El pingüino Piti y la ballena*, los niños son expuestos paralelamente a dos demandas que son: contar la historia y a la vez identificar alteraciones morfológicas, sintácticas y fonológicas. La respuesta obtenida ante esta doble demanda coincide con lo propuesto por Piaget (1987) y es que los sujetos durante la interacción no pueden atender a dos tareas al tiempo, como en este caso a la comunicación y a los errores lingüísticos que allí se presentan.

La segunda categoría de respuesta similar que se encontró entre los tres grupos de sujetos fue la *reparación automática* (RA), evidente

ante las demandas con alteración de gramática pero no de significado (gS) y con gramática correcta pero significado alterado (Gs). En esta respuesta no se muestra una expresión que manifieste claramente la emergencia de capacidad metalingüística. En una respuesta automática correcta, luego de que el investigador introduce el error, los individuos utilizan la misma expresión de forma correcta. En la literatura existen algunos autores que afirman que este tipo de comportamiento no es propiamente metalingüístico (Gombert, 1992). Sin embargo, otros autores han documentado que las correcciones automáticas pueden ser evidencia de la emergencia de la capacidad metalingüística (Clark, 1979, van Kleeck, 1994).

Durante las reparaciones automáticas (RA) es de notarse que los sujetos producen la expresión del investigador de forma correcta. El objetivo de estas correcciones es confirmar el significado que se transmite más que rectificar o reparar la producción lingüística. Este tipo de respuesta sirve para confirmar al interlocutor que se habla del mismo tópico. Las reparaciones automáticas pueden derivarse del interés de los sujetos por mantener el hilo de la comunicación; además esta respuesta se debe a que ellos conocen y usan el lenguaje correctamente. Para esta investigación, y de acuerdo a la interpretación de la literatura, se afirma que las correcciones automáticas entran en la categoría emergencia metalingüística, estas respuestas *son el nivel más rudimentario* de esta habilidad.

La tercera categoría de respuesta RPN común entre las tres poblaciones fue evidente ante la introducción de una palabra nueva (PN) en una oración con gramática y significado correcto (GS). Dentro de las categorías descritas como habilidades metalingüísticas, la investigación ha documentado la existencia de un comportamiento en el cual los sujetos incorporan a sus esquemas lingüísticos nuevas representaciones de significados y nuevo léxico. Al incorporar palabras nuevas durante la aplicación del diseño, se pretendía observar algún comportamiento metalingüístico que evidenciara que los sujetos

intentaban, como lo reporta la literatura, “*aprender deliberadamente lenguaje*”.

Ahora bien, durante el desarrollo de la lengua materna, los sujetos comúnmente realizan imitaciones de las producciones lingüísticas de los individuos de su contexto, esto es, cuando ellos repiten la producción que escuchan luego de un tiempo, en diferido o al tiempo que la escuchan. Esos elementos lingüísticos nuevos inician un proceso de adición en los esquemas de representación. La imitación del comportamiento muestra que ello puede ser parte del desarrollo de la lengua materna; sin embargo, esto *no es* evidencia de habilidad metalingüística, pues como ya se dijo la habilidad *meta* va más allá de conocer y producir el lenguaje correctamente (Clark, E. 1979, Gombert, 1992 van Kleeck, 1994).

#### *Diferencias entre los grupos*

Como se observó a partir de los resultados, la primera categoría de respuesta que muestra diferencia en el desempeño de los tres grupos fue la *negación del enunciado* (N) para las demandas de alteraciones pragmáticas (AP) y fonológicas (AF). Los juicios comunicativos reflejados en la respuesta negación (N) ante la demanda con alteración pragmática (AP), como lo afirma la literatura, sirven para mantener la comunicación, en estos juicios los sujetos atienden a otros aspectos involucrados en la comunicación como el contexto y los aspectos paralingüísticos (van Kleeck, 1994). Durante la aplicación del *El pingüino Piti y la ballena* parte del contexto son las láminas que guían la narración, así que cuando el investigador introduce un error comunicativo que afecta la interacción, el sujeto cambia el foco de atención y lo identifica, pues el error afecta la comunicación y el flujo del significado.

En los juicios pragmáticos, a pesar de que los niños cuestionan la producción lingüística, en realidad el juicio es sobre el contexto. El juicio por parte del sujeto entra a negociar la correspondencia entre lo que se dice y lo que presenta

la lámina. Los hallazgos confirman lo reportado en otros estudios y es que la negación del enunciado (N) frente a la alteración pragmática (AP) no constituye evidencia de habilidad metalingüística o de su emergencia, ya que no existe una reflexión sobre el propio lenguaje, la reflexión se da sobre el contexto en el que éste se usa.

De otro modo, en la respuesta de negación (N) evidente ante las demandas (AF) que introduce alteraciones fonológicas, sí muestra la capacidad metalingüística, pues en este caso los sujetos pueden cambiar el foco de atención —del contenido a la forma— e identificar cual es la dimensión del código lingüístico que se altera. Es decir, pueden reflexionar y analizar unidades del sistema lingüístico, este tipo de respuesta sólo se observó en los sujetos típicos e institucionalizados.

La segunda categoría de respuesta diferente que se apreció en los sujetos típicos e institucionalizados, que no se observó en la población con deficiencia intelectual, fue la *negación y reparación del error* (NR) ante las alteraciones pragmáticas (AP), alteraciones fonológicas (AF), gramática incorrecta sin alteración de significado (gS) y gramática correcta con alteración de significado (Gs). En ocasiones, los individuos del presente estudio negaron y corrigieron el error comunicativo que se produjo en AP. Al analizar e identificar cuál es la fuente que perturba la comunicación, se realiza una corrección de la alteración con el objetivo de facilitar y mantener la interacción. A pesar de esto, la negación y corrección de la alteración comunicativa no puede incluirse dentro de lo metalingüístico, pues el análisis y la corrección se realizan sobre el contexto y no sobre el propio código lingüístico. De acuerdo con la literatura, este hallazgo hace parte de la metacomunicación, no del metalenguaje (Clark, 1979; Gombert, 1992, van Kleeck 1994).

Por otro lado, la negación acompañada de reparación (NR), ante demandas que introducen alteraciones gramaticales sin alteraciones del significado (gS) y demandas que respetan la gramática pero no el significado (Gs) sí son clara

evidencia de habilidad metalingüística, pues aquí se muestra un análisis y reflexión sobre el sistema lingüístico para modificarlo. Es importante aclarar que la respuesta NR ante las demandas AF, gS y Gs no se presentó en la población con deficiencia intelectual.

Ahora bien, en demandas como gS y AF los sujetos típicos e institucionalizados sí logran cambiar el foco de atención e identificar la alteración de orden lingüístico. Ello coincide con lo propuesto por van Kleeck (1994) quien afirma que los niños a muy temprana edad pueden analizar e identificar alteraciones de orden lingüístico, cuando éstas perturban el fluido de la comunicación. Es decir, que cuando se rompe el hilo comunicativo, los sujetos pueden focalizar su atención en la falla del lenguaje que interrumpe la comunicación para repararla y así mantener el fluido del significado.

La tercera respuesta encontrada, y que establece una diferencia entre los niños con deficiencia intelectual y los otros dos grupos de niños, fue la de *reparación automática* (RA) ante la demanda gS puesto que se observó con mayor frecuencia en la población con deficiencia intelectual. La respuesta corrección automática (RA) se definió como una repetición correcta e inmediata del error que se introduce. En contraste, y como ya se mostró, los sujetos típicos e institucionalizados usaron otro tipo de respuestas que dan más cuenta de la habilidad metalingüística emergente tales como negar y reparar (NR).

La reparación automática, desde el punto de vista de van Kleeck (1994), es considerada como el nivel más rudimentario de la emergencia metalingüística. Desde otro punto de vista como el de Karmiloff (1996), la respuesta automática no es habilidad metalingüística. Bajo el modelo de Karmiloff (1996) la respuesta automática hace parte del conocimiento básico del lenguaje, el cual no muestra un proceso reflexivo sobre el mismo lenguaje, por tanto, no se considera como capacidad metalingüística.

Bajo las dos posibilidades de interpretación de la reparación automática que son: a) evidencia del nivel más rudimentario de capacidad metalingüística y b) como conocimiento básico del lenguaje, se observa que la respuesta automática (RA), busca confirmar el enunciado. Ya sea que RA se considere como el nivel más rudimentario de la habilidad metalingüística o como parte del desempeño adecuado de comprender y usar el lenguaje, se observa que la respuesta automática tiene como mayor objetivo la confirmación del enunciado, con lo cual los sujetos buscan ser contingentes con la situación comunicativa y mantener el fluido de la conversación.

Ahora bien, bajo ambas posibilidades de definición de la reparación automática, se considera que los sujetos con deficiencia intelectual presentan una pobre capacidad metalingüística para realizar juicios fonológicos, morfológicos y sintácticos, a pesar de presentar un nivel de lenguaje medido con el PLS-3, semejante al del grupo de sujetos típicos e institucionalizados, ya sea porque la corrección automática (RA) es una forma rudimentaria de la emergencia metalingüística —según van Kleeck (1994)— o por que no han alcanzado un nivel de redescrición representacional explícito que les permita reflexionar sobre el lenguaje, según Karmiloff (1996). Al relacionar los hallazgos con la teoría, es posible suponer que para que emerja la capacidad metalingüística no es suficiente con poseer un conocimiento lingüístico procedimental. Además, es necesario que ese conocimiento esté disponible o accesible a la conciencia en un formato cognitivo y es en este dominio en el que presenta dificultad el grupo con deficiencia intelectual.

Los hallazgos de la presente investigación, apoyan la hipótesis que afirma que lo metalingüístico tiene gran relación con el dominio cognitivo. Ante la demanda Gs, que es alteración del significado con gramática adecuada, los sujetos con deficiencia intelectual también presentaron reparación automática (RA). A diferencia de estos resultados, los sujetos típicos e institucionalizados, ante las demandas metalingüísticas Gs y gS además de RA presentaron otro

tipo de respuesta más compleja como lo es la negación y reparación del enunciado (NR). Los hallazgos sugieren que el grupo de sujetos con deficiencia intelectual presentan un desempeño metalingüístico más pobre que el de sus pares con edad lingüística similar.

Como lo reporta la literatura, los resultados obtenidos parecen confirman que la habilidad metalingüística requiere de procesos cognitivos, los cuales se encuentran afectados en la población con deficiencia intelectual. Es posible observar que la habilidad metalingüística va más allá de conocer y usar el lenguaje adecuadamente. Esta habilidad requiere un nivel de flexibilidad del sistema lingüístico. Según Karmiloff (1996) esto se consigue cuando la información de un dominio como el lingüístico se encuentra disponible para relacionarse con otros dominios y con el mismo dominio.

Por último, la respuesta PC ante la demanda PN en GS permite señalar la última diferencia entre el desempeño de los tres grupos de sujetos. Los datos mostraron que los sujetos evidencian habilidad metalingüística al producir preguntas como: *¿qué significa eso?*, *¿qué quiere decir?* *¿cómo se dice...?* Tales preguntas dan cuenta de una habilidad metalingüística. En la presente investigación estas preguntas fueron clasificadas como respuesta de tipo *pregunta por el contenido* (PC). Las preguntas sobre el significado del sistema lingüístico fueron evidentes en el desempeño de la población de sujetos típicos e institucionalizados únicamente. Esto muestra, que los sujetos pueden analizar los elementos del sistema en aspectos como lo semántico y lo sintáctico, para tomar el lenguaje como foco de atención y determinar si conocen o no la palabra, lo cual constituye evidencia de capacidad metalingüística y es denominado *conciencia de la palabra* (van Kleeck 1994).

#### *Observaciones sobre la tarea El Pingüino Piti y la Ballena*

La situación en la cual se tomaron las muestras de habla pudo afectar la producción de los niños.



Por tratarse de una situación comunicativa en la cual adulto y niño(a) conversaban sobre una historia ilustrada, es altamente probable que la introducción de errores por parte del adulto no concentrara la atención de los pequeños, por estar atendiendo tanto al contenido de la historia como a los intercambios con su interlocutor.

En otras palabras, la tarea planteaba múltiples demandas de manera simultánea y sin que se hubiera dado a niños y niñas una consigna clara en relación con la identificación y corrección de errores. Se puede pensar que ante tareas estructuradas en las que se solicita de manera explícita juzgar si una oración es o no correcta, los niños despliegan un mayor nivel de capacidad metalingüística ya que la atención de los niños se centra, de manera exclusiva, en la forma del lenguaje. Trabajos como los de Clark (1979), Chaney (1992), van Kleeck (1995), entre otros, aportan resultados que muestran que, ante tareas estructuradas, se observan mayores evidencias de capacidades metalingüísticas en niños de tres a cuatro años.

Adicionalmente, la situación conversacional entre un adulto y un niño no puede considerarse simétrica, por el contrario, los pequeños esperan ser conducidos o guiados y pueden sentirse un poco inhibidos para corregir al adulto. Aspecto que fue mucho más evidente en el grupo de niños institucionalizados, quienes, por su historia personal, han tenido dificultades en la relación con los adultos.

De otra parte, el guión diseñado para obtener evidencia de habilidades metalingüísticas de niños y niñas introdujo un espectro muy amplio de situaciones relacionadas con el contenido y la forma del lenguaje, dificultando el análisis y, en algunas ocasiones, la comparabilidad entre sujetos. Es necesario entonces continuar en la búsqueda de situaciones que permitan evaluar de manera confiable las habilidades metalingüísticas de niños y niñas. Como es bien conocido en el campo del lenguaje infantil, las estrategias

metodológicas pueden afectar de manera importante el desempeño de los niños y las niñas.

A pesar de las dificultades generadas por la situación empleada para obtener el corpus objeto de análisis, se encontraron evidencias sobre la emergencia de las habilidades metalingüísticas en el tercer año de vida e indicios sobre las diferencias entre los tres grupos poblacionales que participaron en el estudio. Los niños y las niñas provenientes de instituciones de protección mostraron menos habilidades que los típicos y aquellos con mayor edad lingüística obtuvieron los puntajes más altos.

Otra consideración importante, y que corrobora los hallazgos de otras investigaciones, tiene que ver con los desempeños esperados en las tres poblaciones. Se obtuvo mayor evidencia de capacidades metalingüísticas en los niños típicos y en los institucionalizados. Por el contrario, los niños con deficiencia intelectual demostraron desempeños más bajos a pesar de que en la prueba PLS-3 (*Preschool Language Scale*) se ubicaron en una misma edad lingüística. Sin pretender generalizar, estos hallazgos parecen favorecer la propuesta del modelo de redescipción representacional. Se podría pensar que para los niños y las niñas que exhibieron pocos desempeños metalingüísticos, sus representaciones no alcanzan aún una fase de redescipción que les permita hacer un uso consciente y explícito de ellas. Futuras investigaciones deben diseñar estrategias metodológicas cada vez más precisas y creativas que conduzcan a obtener evidencia relacionada con la emergencia de habilidades metalingüísticas en diferentes grupos poblacionales.

En conclusión, los hallazgos de esta investigación contribuyen a la confirmación empírica de la hipótesis que sostiene que el conocimiento metalingüístico está íntimamente relacionado con el dominio cognitivo (van Kleeck, 1994), y de la tesis que sostiene que desde edades muy tempranas empiezan a emerger habilidades metalingüísticas (van Kleeck, 1994; Karmiloff-Smith & Karmiloff, 2001).

## REFERENCIAS

- Barnes-Holmes, D., Rodríguez, M. & Whelan, R. (2005) La teoría de los marcos relacionales y el análisis experimental del lenguaje y la cognición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37, 255-275.
- Belinchón, M. Riviere, A. & Igoa, J. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Editorial Trotta.
- Benveniste, E. Chomsky, N. Jakobson, R. (1969). *Problemas del lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498-510.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24 (4), 560-567.
- Bialystok, E. (1992). Attentional control in children's metalinguistic performance and measures of field independence. *Developmental Psychology*, 28 (4), 654-664.
- Bloom, & Lahey. (1978). *Language development and language Disorder*. New York: Jhon Willey and Sons.
- Catts, H. (1991). Facilitating phonological awareness: Role of speech language pathologist. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 22, 467-478.
- Chaney, C. (1992). Language development metalinguistic skills and print awareness in 3 —year— old children. *Applied Psycholinguistic*, 13, 485-514.
- Chaney, C. (1994). Language development metalinguistic awareness and emergent literacy skills of 3 year-old children in relation to social class. *Applied Psycholinguistics*, 15, 371-394.
- Chaney, C. (1998). Preschool language and metalinguistic skill are link to reading success. *Applied Psycholinguistics*, 19, 433-446.
- Clark, E. (1979). Awareness of language: Some evidence from what children say and do. En: *The child's Conception of Language*. New York: Springer-Verlag.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. London: University Press: Cambridge.
- Ferreira F. (1994). Children's metalinguistic knowledge of syntactic constituents: Effects of age and schooling. *Developmental Psychology*, 30 (5) 663-678.
- Flórez, R. & Arévalo, I. (2005). Adaptación de la escala de lenguaje para preescolares (PLS-3) para niños de 4 años. *Avances en Medición Vol 3*, 87-96
- García Madruga, J. (1995). La mente recursiva. *Cognitiva*, 7, (2), 213-217.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development*. Paris: Chicago University Press.
- Halliday, M. (1982) *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Madrid: Médica y Técnica.
- Jakobson, R. & Halle, M. (1956). *Fundamentals of language*. The Hague. Mouton & Co.
- Kamhi, A. (1998). Trying to make sense of developmental language disorders. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 29 (1), 35-44.
- Kamhi, A. Lee, R. & Nelson, L. K. (1985). Word syllable, and sound awareness in language-disordered children. *Journal of Speech and Haring Disorders*, 50, 195-207.
- Karmiloff, A. (1996). Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what counts as a word. *Cognition*, 58, 197-219.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Levy, Y. (1999). Early Metalinguistic competence: speech monitoring and repair behavior. *Developmental Psychology*, 35 (3), 822-834.
- Moreno-Zazo, M. (1998). Conciencia Metalingüística en bilingües familiares. *Estudios de Psicología*, 19, 35-48.
- Owens, R.E. (1996). *Language Development: An Introduction*. Simon & Schuster: Needham, Mass.
- Perinat, A. (1995). Prolegómenos para una teoría del juego y del símbolo. *Cognitiva*, 7, (2), 185-204.
- Perinat, A. (1998). *La emergencia de la capacidades metalingüísticas en la interacción comunicativa infantil*. Proyecto Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Psicología de La Educación. Facultad de Psicología.
- Piaget, J. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Editorial Morata.
- Piaget, J. (1987). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego, imagen y representación*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica
- Smith, C. & Tager H. (1984). Metalinguistic awareness and language development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 449-468.

- Van der Lely, H.K.J. et. al. (2004) Grammatical language impairment and the specificity of cognitive domains: relations between auditory and language abilities. *Cognition* 94, 167-183
- Van Kleeck, A. (1994). Metalinguistic development. *Language learning disabilities in schools-age children and adolescents; Some principles and applications*. Editorial Allyn and Bancon: United States of America, 53-98.
- Van Kleeck, A. (1995). Emphasizing form and meaning separately in rereading and early reading instruction. *Topics in Language Disorders*, vol. 27-49.
- Wechsler, D. (1994). *Test de inteligencia de Wechsler para niños WISC III*. Buenos Aires.: Paidós, Manual y material de prueba.
- Zimmerman, I. L., Steiner, V. G. & Pond, R. E. (1992). PLS-3: Preschool Language

**Recepción:** mayo de 2005

**Aceptación final:** julio de 2006

