

LA CONCIENCIA METAPRAGMÁTICA EN LA EDAD ESCOLAR

Nina Crespo Allende

Pedro Alfaro Faccio

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

ncrespo@ucv.cl

RESUMEN

El lenguaje oral de los niños en edad escolar experimenta cambios cuantitativos y cualitativos. Entre los cambios cualitativos se encuentra el desarrollo de la conciencia metapragmática. Si bien existen diversas hipótesis (Puyuelo y Rondal 2003), no hay pruebas empíricas que den cuenta de las características precisas de esos cambios. Para medir el desarrollo de la conciencia metapragmática, se ha aplicado una prueba a 160 niños y niñas de 6, 8, 10 y 12 años. Los resultados sugieren que, a medida que aumenta la edad, aumentan las respuestas conscientes (metapragmáticas) y disminuyen las automáticas (epipragmáticas). Asimismo, se encontraron diferencias significativas entre los distintos grupos de edad y se observó que las respuestas dependen del tipo de ejercicio a resolver, corroborando que lo metapragmático no es sistemático.

PALABRAS CLAVES: ajuste epipragmático, desarrollo oral tardío, conciencia metapragmática

ABSTRACT

Oral language skills develop in school age children both quantitatively and qualitatively. Among the qualitative changes, we find metapragmatic awareness. Despite the existence of various hypotheses which account for this development (Puyuelo y Rondal 2003), there is no empirical evidence for explaining these changes. With the purpose of describing the development of metapragmatic awareness, a test was administered to 160 children between the ages of 6 and 12. The results imply that as age increases, conscious (metapragmatic) responses increase, whereas automatic (epipragmatic) responses decrease. Likewise, significant differences were found among age groups, and their responses to the test items depended on the type of exercise, confirming thus that metapragmatic skills are not systematic.

KEY WORDS: epipragmatic adjustment, late oral development, metapragmatic awareness

Recibido el 15 de octubre de 2008. Aceptado el 04 de marzo de 2009.

INTRODUCCIÓN*

Durante la edad escolar, el lenguaje del niño va enriqueciéndose tanto cuantitativa como cualitativamente (Nippold 1998). Por tanto, aumenta el vocabulario y las estructuras sintácticas que el niño es capaz de utilizar e interpretar. Asimismo, hay un desarrollo de una capacidad inferencial que le permite, entre otros aspectos, usar adecuadamente formas de lenguaje no literal, como las frases hechas metafóricas, y variar su registro de acuerdo con las circunstancias lingüísticas (Rabid y Tolchinsky 2002). De manera subyacente a este manejo inferencial, es posible identificar una habilidad más general: la conciencia metapragmática que le permite al sujeto auto dirigir el uso comprensivo y expresivo del lenguaje (Gombert 1992; Verschueren 2000, 2002).

Varios autores (Gombert 1992; van Kleeck 1994, 1995; Puyuelo y Rondall 2003) proponen que esta habilidad se desarrolla durante la edad escolar y plantean diversas teorías acerca de cómo se produce este fenómeno. Sin embargo, disponemos de pocos datos empíricos que nos permitan examinar estos cambios en poblaciones representativas de niños hispanohablantes. Por este motivo, el objetivo central del presente trabajo es dar cuenta de las diferencias en conciencia metapragmática que se observan entre niños de distintas edades, por lo que se puede inferir un proceso de desarrollo posterior a los seis años, período en el que aumentan las habilidades metapragmáticas. Primero se delimitará el concepto de conciencia metapragmática y los modelos que dan cuenta de su desarrollo. Posteriormente, se detallarán y fundamentarán las decisiones metodológicas del trabajo empírico (muestra e instrumento) y se presentará, finalmente, el análisis estadístico con los principales resultados, que serán discutidos en sus alcances y proyecciones.

1. CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA Y CONCIENCIA METAPRAGMÁTICA

Gombert (1992) y Karmiloff-Smith (1994), entre otros, señalan la existencia de una capacidad que permite regular de manera consciente el uso del lenguaje. Esta capacidad presupone el conocimiento del lenguaje como objeto y se denomina conciencia metalingüística. Al definirla, Gombert (1992) señala que la conciencia metalingüística esbozada por él es diferente a la idea de

* Investigación financiada por FONDECYT 1070333.

función metalingüística planteada por Jakobson (1963). Para este último autor, la función metalingüística se relaciona fundamentalmente con el rol que cumple el lenguaje cuando es usado para referirse al lenguaje mismo. Para Gombert (1992), en cambio, los alcances del término tienen un cariz más psicológico, puesto que considera que la conciencia metalingüística forma parte de la metacognición (Flavell 1993). Dentro de esta perspectiva, la conciencia metalingüística implica, además de actividades de reflexión sobre el lenguaje y de la manera en que este se utiliza, la capacidad del sujeto para controlar y planificar sus propios procesos en el uso comprensivo y expresivo del lenguaje. Así, la conciencia metalingüística se relaciona con el monitoreo cognitivo del lenguaje.

Tanto Puyuelo y Rondal (2003) como Flórez-Romero *et al.* (2006) señalan que existen distintas hipótesis explicativas respecto al desarrollo de las capacidades metalingüísticas. Concretamente, Flórez-Romero *et al.* (2006) señalan dos posturas teóricas diferentes: una que defiende que este desarrollo es producto de la regulación general del sistema cognitivo y otra que propone que dichas habilidades dependen en parte del desarrollo del lenguaje.

En el primer grupo cabe contar con autores como Bialystok (1992) y van Kleeck (1994, 1995), quienes consideran que los procesos que subyacen a las habilidades metalingüísticas requieren del dominio cognitivo general. Especialmente, van Kleeck (1994) y Levy (1999) se basan en la teoría de Piaget (1987) para explicar la emergencia de la capacidad metalingüística, relacionándola con los estadios de desarrollo cognoscitivo. Para estos autores, el comportamiento metalingüístico evidenciado por los niños está relacionado con la etapa del desarrollo cognitivo en la que se encuentran.

Flórez-Romero *et al.* (2006) hacen hincapié en dos cualidades, *centración e irreversibilidad*, que Piaget (1987) atribuye al pensamiento de los niños pre-escolares, quienes, según esta teoría, se encuentran en la etapa pre-operacional, es decir, que no han alcanzado el desarrollo de las operaciones lógicas. La concentración se entiende como incapacidad de enfocarse en más de un aspecto a la vez en una situación dada, razón por la cual los niños, durante una situación comunicativa, monitorean exclusivamente la fluidez del intercambio para favorecer la comunicación. Por no poder concentrarse en más un de aspecto, en el caso de la comunicación atienden mayoritariamente al significado, pues sería lo más importante dentro del intercambio. La irreversibilidad, por su parte, se refiere a que los sujetos, en la etapa preoperacional, no pueden entender que ciertas operaciones son reversibles, como por ejemplo la posibilidad de verter agua de un recipiente alto y delgado a uno ancho y bajo y luego devolverla al

primer recipiente manteniendo la misma cantidad de agua (Piaget 1984). En cuanto al lenguaje, estos autores demuestran que los niños manejan exclusivamente la forma o el significado y no pueden realizar procesos de reversibilidad que les permitan analizar el discurso del hablante (van Kleeck 1994). De esta manera, Levy (1999) señala que los niños menores de seis años muestran un desempeño metalingüístico pobre, porque su forma de pensar les impide separar la forma y el significado del lenguaje en una situación comunicativa para poder considerar cada elemento por separado. El hecho de que este limitado desempeño metalingüístico empiece a enriquecerse a partir de los seis años, indicaría, según van Kleeck (1994), que los sujetos han pasado a una nueva etapa del desarrollo cognitivo.

Gombert (1992) y Karmiloff-Smith (1994), por otra parte, afirman que el desarrollo metalingüístico depende intrínsecamente del desarrollo del lenguaje, aun cuando, para esta última autora, la representación interna que se hace el sujeto y el proceso de redescripción representacional que le permite el acceso al nivel metalingüístico juegan un rol fundamental:

El modelo RR [redescripción representacional] postula que las propias representaciones lingüísticas son posteriormente objeto de redescripción, de manera que se convierten en objetos de atención lingüística al margen de su utilización en procesos de comprensión y producción. Las representaciones lingüísticas que se construyen durante la infancia les sirven a los niños para comprender y producir su lengua materna. Pero esas representaciones lingüísticas iniciales no están disponibles como datos para la reflexión metalingüística. Para alcanzar ese objetivo, es preciso que el conocimiento embutido implícitamente en los procedimientos lingüísticos (representaciones del nivel I) se represente (Karmiloff-Smith 1994:70).

Karmiloff-Smith (1994: 71), luego de haber estudiado el desarrollo metalingüístico en niños francófonos, sostiene “que cada nivel de redescripción representacional no se adquiere a la misma edad. El modelo RR pretende explicar de qué manera se hacen más manipulables y flexibles las representaciones de los niños, cómo surge al acceso consciente al conocimiento”.

Tanto Karmiloff-Smith (1994) como Gombert (1992) sugieren que el desarrollo metalingüístico se produce en tres fases: *adquisición de habilidades iniciales*, *fase epilingüística* (término referente a la recepción (Culioli 1990) y *fase metalingüística* (relacionada con la producción lingüística). Los autores utilizan el concepto de *fase* porque éste, a diferencia del de *etapa*, propuesto por

Piaget (1984), permite considerar cierta recursividad. En la teoría piagetiana un niño solo puede encontrarse en una etapa cada vez. Luego de alcanzados los logros de una determinada etapa, ingresa a una nueva etapa en la que los contenidos de la realidad se representan de manera distinta. De este modo, el desarrollo es visto como una escala en la que el niño va cambiando cualitativamente sus operaciones cognitivas, volviéndose más eficiente para interactuar con la realidad. En cambio, en el modelo de fases, no es necesario dejar una fase para pasar a la otra, se puede operar en fases diferentes a la vez, en diversos microdominios y en situaciones distintas. En el caso concreto de la metalingüística, las dos primeras fases (la fase de las habilidades iniciales y la epilingüística) ocurren de manera más o menos sistemática, mientras que la tercera (la metalingüística) depende del contexto.

En la adquisición de las habilidades lingüísticas iniciales, el niño aprende pares unifuncionales, en los que una forma lingüística corresponde a un determinado contexto. Halliday (1975) señala una etapa inicial muy similar en su enfoque funcionalista de la adquisición del lenguaje. Sin embargo, en la versión de Karmiloff-Smith (1994), dicho proceso no está guiado únicamente por el uso sino que posee pre-programaciones innatas de las habilidades lingüísticas de base y aprende los pares funcionales gracias a la mediación del modelo lingüístico presente en el entorno.

A medida que el niño va adquiriendo su lengua materna, el pequeño se da cuenta de que hay más de una manera de referirse a un contexto, por esto, debe abandonar los pares funcionales. Esto obliga al niño a entrar en un proceso de reorganización que es característico de la segunda fase, en la que se produce la adquisición del dominio epilingüístico, razón por la cual los conocimientos implícitos acumulados dentro de la primera fase se reorganizan en la memoria a largo plazo. A partir de allí los pares forma-función son sustituidos por relaciones multifuncionales, pero el niño las usa mediante ajustes automáticos y no puede explicitarlas todavía en forma verbal.

Puyuelo y Rondal (2003) señalan dos diferencias fundamentales entre la visión de Gombert (1992) y la de Karmiloff-Smith (1994). Esta última sostiene que en la etapa epilingüística se reorganiza la información de la fase anterior (adquisición). En cambio, el autor francés plantea que esta reorganización surge de la necesidad de interrelacionar los conocimientos de la primera fase con otros recientemente descubiertos acerca de las mismas formas lingüísticas o acerca de otras formas que están asociadas con ellas y están en curso de apropiación. Otra diferencia apunta a la naturaleza de la información que se está manejando en esta etapa. Mientras que para Karmiloff-Smith (1994), en

esta fase la reorganización es impermeable a las influencias externas, Gombert (1992) afirma que, si bien la función principal de esta fase es una articulación interna de los conocimientos implícitos, lo que permitirá al sujeto el dominio funcional no conciente del sistema, la elaboración de las reglas que rigen el uso de las formas lingüísticas viene determinada por lo que el niño descubre acerca de dichas reglas en los funcionamientos lingüísticos en situación.

Finalmente, la etapa metalingüística está relacionada no sólo con la capacidad de reflexionar y autorregular el propio lenguaje sino también con la posibilidad de explicitar la conciencia que se posee del propio código. Esta fase no ocurre de forma totalmente sistemática y homogénea. Los hablantes suelen ser más autorreflexivos en algunos aspectos del lenguaje que en otros y esto parece depender de los niveles de la lengua y de las características de cada sujeto (Karmiloff-Smith 1994). En este sentido, Gombert (1992) analiza las habilidades metalingüísticas en los diversos niveles de la lengua, por lo que dichas habilidades se agrupan en la conciencia metafonética, metasemántica, metasintáctica, metatextual y metapragmática.

Ahora bien, de todos estos aspectos, en el presente trabajo se examina la conciencia metapragmática. Gombert (1992) y Verschueren (2000) la ubican en el uso expresivo y comprensivo del lenguaje (especialmente oral) y la definen no solo como un saber acerca de las relaciones entre contexto y mensaje lingüístico sino también como conciencia y autocontrol de la comprensión y producción lingüística.

Partiendo de lo definido a nivel metalingüístico en general, Gombert (1992) considera que los niños usuarios de una lengua adquieren la conciencia metapragmática en fases distintas. La de adquisición inicial se caracteriza porque en ella el niño utiliza las primeras formas en ciertos contextos. En la epipragmática, el niño no discrimina explícitamente entre mensaje lingüístico y mensaje contextual, pero realiza ajustes automáticos entre ambos tipos de información, cometiendo algunos errores de interpretación cuando dicha relación no es literal. Finalmente, la fase metapragmática se inicia alrededor de los seis años, puesto que se adquiere conciencia de la diferencia entre lo lingüístico y lo contextual, como también se adquiere control de esta relación en uso. En este caso, el sujeto es capaz de explicitar las relaciones entre la forma lingüística y el contexto en la producción e interpretación de los mensajes lingüísticos. Para Gombert (1992), el acceso a esta fase está muy relacionado con el aumento en la capacidad de la memoria operativa. Por este motivo, la habilidad metapragmática no se aplica en forma sistemática a todas las situaciones, sino que depende de la complejidad tanto del mensaje lingüístico como del medio

contextual en el que éste tiene lugar y con el que se relaciona.

Para completar esta noción de metapragmática, es necesario acudir a la visión de Verschueren (2000) respecto de cuáles serían las señales que le permitirían al usuario de una lengua ajustar lo lingüístico con lo no lingüístico cuando se autorregula. Para el autor belga, los indicadores de la conciencia metapragmática funcionan de dos maneras en el lenguaje en uso: como mecanismos de anclaje que localizan formas lingüísticas en relación al contexto y como señales o marcadores de interpretaciones reflexivas de los usuarios del lenguaje de las actividades que realizan.

2. METODOLOGÍA

2.1. *Sujetos*

Para observar el desarrollo ontogenético de la conciencia metapragmática se aplicó la prueba de conciencia metapragmática (en adelante CMP) a una muestra de 160 alumnos de distintos cursos de enseñanza básica, pertenecientes a dos escuelas particulares-subvencionadas de las ciudades de Valparaíso y Quilpué. Los sujetos de la muestra se distribuyen como se muestra en el Cuadro 1:

Cuadro 1. Número de alumnos en la muestra según curso y género

Curso	Años de edad promedio	Género		Total
		Femenino	Masculino	
1° Básico	6	17	23	40
3° Básico	8	9	31	40
5° Básico	10	9	31	40
7° Básico	12	7	33	40

Como puede verse, la muestra incluye niños y niñas de entre 6 y 12 años, pero no se incluyen sujetos de todas de las edades intermedias, sino que se consideran menores cuyas edades se escalan año de por medio (6, 8, 10,12). ¿Por qué se toma esta decisión metodológica? En otras mediciones de desarrollo del lenguaje en la edad escolar (Crespo y Cáceres 2006; Crespo *et al.* 2007; Crespo 2008) se encontró un solapamiento entre edades próximas (6 y 7, 8 y 9, 10 y 11). Por ese motivo se creyó oportuno considerar los grupos distanciados por dos años en la edad para observar las diferencias con mayor claridad. Esto

no obsta para que más adelante se puedan hacer observaciones con todas las edades con el fin de precisar posibles momentos críticos de este desarrollo. Por otra parte, cada grupo de edad estuvo compuesto por 40 niños y niñas, número mínimo de sujetos que se necesita para validar los análisis estadísticos.

2.2. *Instrumento*

El instrumento CMP es un test multimedia compuesto por 29 ítemes mediante los cuales se evalúa la conciencia metapragmática. Los sujetos deben dar cuenta de los evidentes desajustes entre el contexto y el mensaje lingüístico. Los 29 ítemes están organizados en tres tipos de ejercicio: *Referente ambiguo*, *Instrucciones ambiguas* y *Diálogo observado*, todas situaciones estereotípicas en las que se manifiesta la conciencia metapragmática (Gombert 1992; Flavell 1993). El instrumento multimedia CMP se aplica en forma individual a cada niño con el asesoramiento de un evaluador que consigna cada una de sus respuestas.

Los ítemes de *Referente ambiguo* corresponden a un enunciado referencial en el que se presenta un deíctico que no especifica de manera clara su referente. Por ejemplo, se proyecta la imagen de cuatro gatos, dos de los cuales usan un collar. Luego se solicita al niño que identifique *el* gato con collar. El uso del artículo definido singular llevaría al sujeto a pensar que existe un solo individuo con ese rasgo, cuando el contexto presenta dos. Ante esta situación de ambigüedad, el niño en evaluación tendrá tres respuestas posibles: elegir cualquiera de los dos gatos con collar, lo cual implica que no es capaz de darse cuenta de la ambigüedad; manifestar su duda, pero no saber cómo explicarla, lo cual implica que hay un desarrollo incipiente de la conciencia metapragmática, o manifestar su duda y explicar cuál es la inadecuación entre contexto y expresión lingüística en ese caso. Las dos primeras respuestas se consideran epipragmáticas, con 0 y 1 punto respectivamente, y a la tercera se la rotula como metapragmática, 2 puntos.

Los ítemes de *Instrucciones ambiguas* consisten en la entrega de instrucciones erróneas o incompletas para participar en algún juego o realizar una acción. Este tipo de ítemes ha sido utilizado por Flavell (1993) con anterioridad. En esta clase de ejercicios, el niño en evaluación también tiene tres opciones: empieza a jugar hasta que se da cuenta de que algo anda mal o manifiesta su duda, pero no sabe explicarla, permaneciendo dentro de una esfera epipragmática, o explica su duda, dando cuenta de la ambigüedad y demostrando una capacidad más metapragmática. Nuevamente las respuestas se valoran 0, 1 ó 2 puntos.

Finalmente, los ítemes de *Diálogo observado* ilustran la observación de una situación de un malentendido entre dos personas debido a la falta de precisión del emisor del enunciado. En este caso, el niño en evaluación debe explicar de quién ha sido la culpa del malentendido. Por ejemplo, un hijo deja una flor para su madre sobre la mesa y luego se lo comunica, pero, cuando la madre va en busca de dicha flor, se encuentra con dos flores sobre la mesa y escoge la flor equivocada. En este caso el niño tiene tres posibles respuestas de las cuales dependerá el puntaje asignado. Por un lado, puede señalar que la madre ha elegido la flor correcta o indicar que la madre no ha elegido la flor correcta, pero que el error ha sido de ella, ambas respuestas se consideran epipragmáticas y reciben 0 y 1 punto respectivamente; por otro, puede puntualizar que la madre se ha equivocado debido al enunciado ambiguo de su hijo, lo cual implica una respuesta metapragmática valorada en 2 puntos.

En el Cuadro 2 se presenta la distribución de los ítemes por tipo de ejercicio y los puntajes máximos.

Cuadro 2. Número de ítemes de respuesta por tipo de ejercicio y puntaje máximo

Pregunta	Nº Preguntas	Puntaje Máximo
Referente ambiguo	10	20
Instrucciones ambiguas	9	18
Diálogo observado	10	20
Total	29	58

Cabe señalar que la selección de un diseño multimedia de dibujos animados obedece a que este tipo de instrumento permitiría simular de manera más adecuada una situación de oralidad real, dando simultáneamente estímulos visuales y lingüísticos. Su ventaja, frente a instrumentos que utilizan láminas e información lingüística oral, o lápiz y papel, es evidente, ya que estos últimos exigen mayor atención y un esfuerzo adicional en la representación. Por tanto, consideramos que el diseño multimedia permite reflejar de manera adecuada el desarrollo de la conciencia metapragmática.

Otra ventaja del formato empleado para la elaboración de este instrumento consiste en que el creador del *software* es quien decide qué opciones de participación le dará al usuario, lo cual permite unificar de manera más sistemática la información recopilada (Bedoya 1997). Finalmente, cabe señalar que el test CMP es un instrumento altamente confiable para medir la conciencia

metapragmática en niños de ocho años de acuerdo con los resultados de las pruebas estadísticas presentadas por Crespo (2009), ya que dio un Coeficiente del Alpha de Cronbach (1951) de 0,89. Por lo anterior, se puede considerar que se cuenta con un instrumento de medición óptimo para llevar a cabo otras investigaciones del tema.

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En esta sección se presentarán primero los porcentajes generales de los tipos de respuesta que los niños dieron en la prueba; seguidamente, se examinarán las respuestas a los distintos ítems; y, finalmente, se discutirá la fundamentación de las diferencias significativas (Montenegro y Pérez 2007 y 2008).¹

3.1. Porcentajes en general por tipo de respuesta

Ya se señaló en la descripción del instrumento que las respuestas posibles podían ser consideradas como epipragmáticas (0 y 1 punto) o como metapragmáticas (2 puntos). En un primer análisis descriptivo de las respuestas de los niños, se observaron los porcentajes de respuestas que dieron todos los individuos. 40 sujetos por grupo de edad respondieron 29 ítems dando un total de 1160 respuestas posibles; sobre ese total se consideró la proporción de respuestas epipragmáticas y metapragmáticas. El Cuadro 3 ilustra este hecho.

Cuadro 3. Porcentaje de respuestas obtenidas, según curso.

Curso	Resultados			
	Respuestas Epipragmáticas	Porcentaje Epipragmático	Respuestas Metapragmáticas	Porcentaje Metapragmático
1° Básico	951	82%	209	18%
3° Básico	788	68%	372	33%
5° Básico	545	47%	615	53%
7° Básico	336	29%	824	71%

1. Se agradece a Carlos Montenegro y a Lorena Pérez por su tratamiento estadístico de la información que permitió arribar a estos resultados.

Como puede verse, todos los participantes dan los dos tipos de respuestas. Sin embargo, el porcentaje de las epipragmáticas disminuye y el de las metapragmáticas aumenta a medida que se incrementa la edad. En otras palabras, a medida que crecen los niños parecen utilizar más las respuestas metapragmáticas que las epipragmáticas.

Ya se señaló, al referirnos al instrumento, que la respuesta epipragmática es aquella en la cual el sujeto no manifiesta de manera evidente que se ha dado cuenta de un cierto desajuste entre el mensaje lingüístico y el contexto, mientras que en la metapragmática sí es capaz de verbalizar esa incongruencia. Como puede verse, el paso a esta capacidad de dar cuenta del desajuste entre mensaje lingüístico y contexto extralingüístico, es gradual y se va dando de manera más evidente con la edad.

3.2. Resultados por ítem y tipo de respuesta

Ya se señaló que el instrumento CMP consta de 29 ítems clasificados en los siguientes 3 tipos de preguntas: *Diálogo Observado*, *Instrucciones Ambiguas* y *Referente Ambiguo*. Los resultados señalaron que no en todas ellas se produjo del mismo modo el incremento de conciencia metapragmática a medida que aumentaba la edad.

Figura 1. Diálogo observado

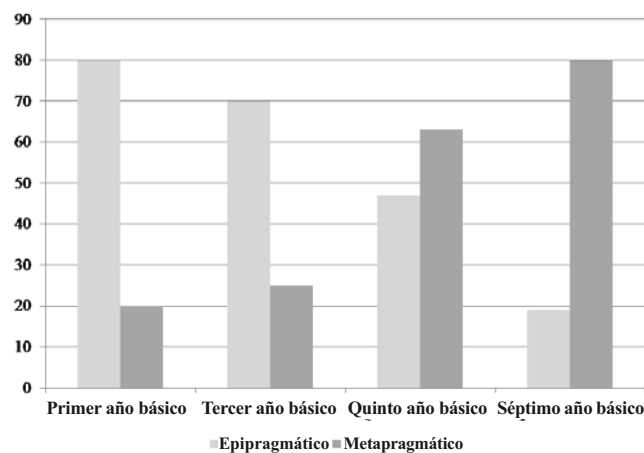


Figura 2. Instrucciones ambiguas

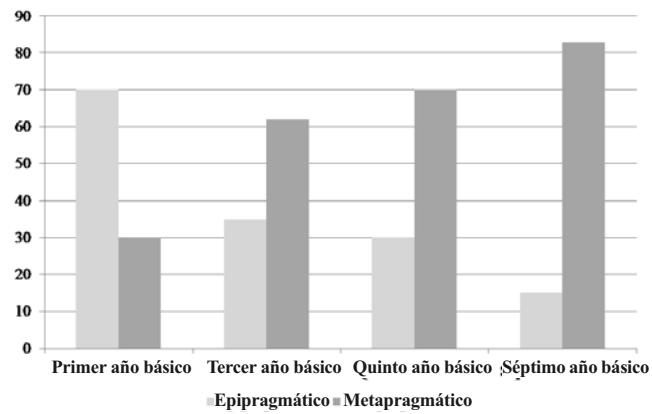


Figura 3. Referente ambiguo

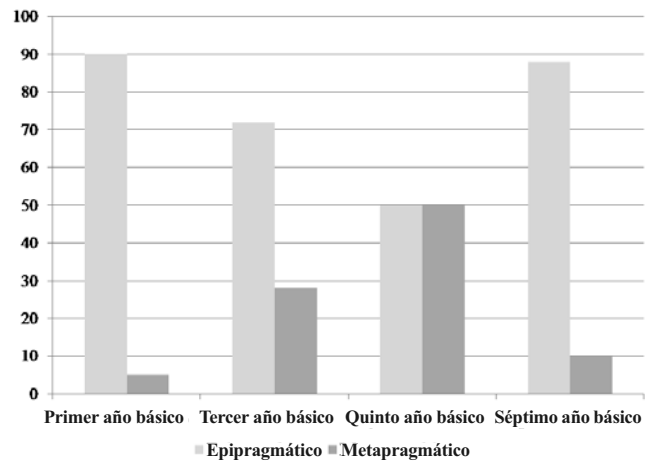
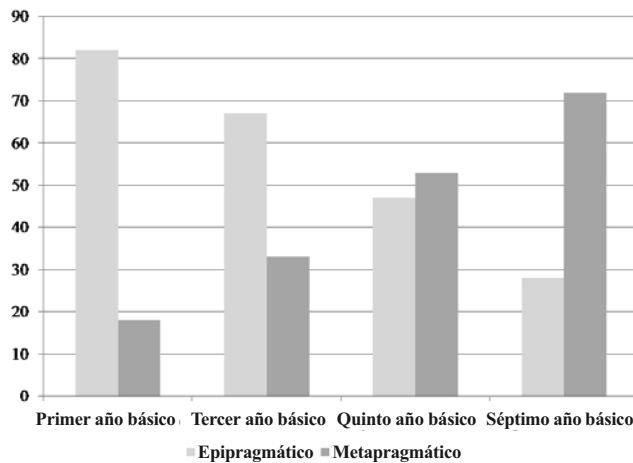


Figura 4. Prueba total



Como se observa en las figuras 1 y 2, el decrecimiento de respuestas epipragmáticas y el incremento de las metapragmáticas se daban con mucha claridad a medida que aumentaba la edad de los sujetos en los ítemes de *Diálogo Observado* e *Instrucciones Ambiguas*. En este último ítem se le instruyó al niño para realizar una tarea pero de manera ambigua (saltando algún paso, haciendo referencia a objetos ausentes o señalando dos posibles ganadores si era un juego). En las respuestas epipragmáticas el niño trataba de seguir las instrucciones o era incapaz de verbalizar que había algo poco claro, mientras que en la respuesta metapragmática indicaba verbalmente la causa de su confusión. Las respuestas epipragmáticas que dan los sujetos de 12 años en este ítem llegan a la misma proporción que las metapragmáticas que dieron los de 6 años. Y, análogamente, la proporción de respuestas metapragmáticas de aquellos igualó a la proporción de las respuestas epipragmáticas de los niños de 6. Así, se observa que a medida que los sujetos van respondiendo de un modo más reflexivo, van abandonando sus respuestas más automáticas.

En el ejercicio de *Diálogo observado* se da el mismo comportamiento en los porcentajes, sólo que un poco menos armónico ya que los sujetos de 12 años producen más respuestas metapragmáticas (85%) que las respuestas epipragmáticas de los niños de menor edad (70%). Como se señaló al presentar el instrumento, este ejercicio implicaba la observación de una situación de malentendido entre dos personas debido a la falta de precisión del emisor del enunciado. En este caso, el niño en evaluación debe identificar el malentendido

y explicar de quién ha sido la culpa.

Esta tendencia se rompe en el ítem de *Referente ambiguo*. Recuérdese, como se explicó al presentar el instrumento, que un ítem de este tipo corresponde a un enunciado referencial en el que se presenta un deíctico que no especifica de manera clara su referente. Por ejemplo, se proyecta la imagen de 4 gatos, 2 de los cuales usan un collar. Luego se solicita al niño que identifique el gato con collar. El uso del artículo definido singular llevaría al sujeto a pensar que existe un solo individuo con ese rasgo, cuando el contexto presenta dos. Ante esta situación de ambigüedad, el niño en evaluación tendrá dos formas de respuestas: epipragmáticas (el niño no verbaliza la incoherencia) y metapragmáticas (el niño verbaliza la incoherencia). Como puede verse en la figura 3, la curva de crecimiento epipragmático-incremento metapragmático sufre un cambio abrupto con los sujetos de 12 años, que no llegan a un 10% de respuestas metapragmáticas, mientras que exhiben casi un 90% de respuestas epipragmáticas, siendo sus logros iguales en proporción a los niños de menor edad. El fenómeno de los resultados observados en *Referente ambiguo* parece tener su explicación en una sobreinterpretación por parte de los sujetos mayores. Estos consideraron que la respuesta del ejercicio era demasiado evidente y que debía haber algún truco o engaño, por lo cual prefirieron dar respuestas más epipragmáticas.

Más adelante se argumentará que el hecho de que la relación epipragmática/metapragmática se dé de manera distinta en los diferentes ítemes explica mejor la naturaleza de la variable en estudio.

3.3. *Fundamentación de las diferencias significativas*

En el apartado anterior se observó que las respuestas metapragmáticas aumentan mientras disminuyen las epipragmáticas a medida que los sujetos son mayores. Sin embargo, este hallazgo es puramente descriptivo y no fundamenta el desarrollo ontogenético de la conciencia metapragmática. Es necesario establecer estadísticamente si estas diferencias de puntaje entre los grupos son significativas. Con el objetivo de demostrar esto, se utilizó un *modelo lineal generalizado de efectos mixtos* (GLMM). Este análisis ha permitido considerar a todos los niños como una muestra aleatoria y al curso (indicador de la edad) como un factor fijo.

Posteriormente, se procedió a comparar los cursos adyacentes (1°-3°, 3°-5° y 5°-7°), comprobando que, efectivamente, existe una diferencia significativa ascendente en el nivel metapragmático conforme aumenta el curso. De esta

forma, el ajuste del modelo GLMM verificó que existen diferencias significativas en los niveles de conciencia metapragmática entre los niños de primero, tercero, quinto y séptimo básico.

También se realizaron 6 pruebas de hipótesis para comprobar si existen diferencias significativas en los niveles de conciencia metapragmática de los niños de primero, tercero, quinto y séptimo básico. Las hipótesis comprobadas fueron:

H0: La proporción de respuestas metapragmáticas en alumnos es igual entre cursos de enseñanza básica.

H1: La proporción de respuestas metapragmáticas en alumnos es distinta entre cursos de enseñanza básica.

Para aceptar la hipótesis H1 y rechazar la H0, la estadística de prueba debe superar el valor crítico 1,96, correspondiente al valor tabulado de una distribución normal estandarizada que utiliza un nivel de significancia o probabilidad de cometer error de tipo I de 5%. Los resultados se presentan en el Cuadro 4:

Cuadro 4. Estadísticas de pruebas de curso

Estadística de prueba	Tercer año básico	Quinto año básico	Séptimo año básico
Primer año básico	8,13	17,56	25,78
Tercer año básico		9,82	18,57
Quinto año básico			9,1

Como se observa en el Cuadro 4, todos los valores de las estadísticas de prueba son mayores que el valor crítico (1,96). Con esto se rechazaron las hipótesis nulas de igualdad de proporciones entre los distintos cursos. Una vez más quedó comprobada la significatividad en la diferencias de puntaje que muestran los cursos.

4. CONCLUSIÓN

Un primer hecho que queda en evidencia cuando se comparan los resultados de las respuestas epigramáticas y las metapragmáticas es que todos los niños dan ambos tipos de respuestas. Las diferencias entre los grupos no

consisten en que los más pequeños elijan las respuestas más automáticas y, a partir de cierta edad, prefieran otras más reflexivas, sino en que el porcentaje de las epipragmáticas disminuye y el de las metapragmáticas aumenta gradualmente a medida que se incrementa la edad de los niños. Este hallazgo pareciera confirmar la visión de Karmiloff-Smith (1994) y Gombert (1992) según la cual el desarrollo metapragmático tiene lugar en fases recursivas que el sujeto recorre simultáneamente. Asimismo, queda cuestionada en parte la visión de autores como van Kleeck (1994), que consideran el desarrollo de estos procesos en etapas sucesivas, según una interpretación más piagetiana.

Por otra parte, los sujetos no revelaron tener la misma dificultad para todos los ítemes. Este hecho se explica porque las relaciones entre contexto y mensaje lingüístico no siempre se dan de la misma manera, siendo entonces posible para el niño dar cuenta de unas relaciones más fácilmente que de otras. En este punto, parecen corroborarse las impresiones de Gombert (1992), en el sentido de que la habilidad metapragmática no se aplica en forma sistemática a todas las situaciones, sino que depende de la forma en que se relacionen las informaciones de distintas fuentes y la posición que el interlocutor ocupa respecto a ellas o, como lo señala Verschueren (2002), las diferencias en su grado de saliencia.

Finalmente, queda considerar las diferencias significativas observadas en los puntajes en conciencia metapragmática que demostraron los sujetos a medida que aumentaba la edad. Este hecho permite, por una parte, apreciar un desarrollo de la capacidad de autorregular el uso del lenguaje oral durante la edad escolar y, por otra, concluir que este fenómeno ocurre con cierta regularidad, sin grandes saltos ni edades críticas. Este estudio inicial permite, en parte, describir el desarrollo de una habilidad que ocurre en forma concomitante al desarrollo tardío del lenguaje oral. Sólo resta averiguar cómo se relaciona con él y en qué medida sustenta o se relaciona el desarrollo de la lectoescritura de los niños en los primeros años escolares. Considerar esta variable permitirá en el futuro visualizar nuevas posibilidades para estimular el desarrollo del lenguaje oral infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bedoya, Alejandro. 1997. [En línea] *¿Qué es la interactividad?* Disponible en <http://www.sinpapel.com/art001.shtml> [Consulta: 25 de febrero de 2003].

- Bialystok, Ellen. 1992. Attentional control in children's metalinguistic performance and measures of field independence. *Developmental Psychology* 28, 4. 654-664.
- Crespo, Nina y Pablo Cáceres. 2006. La comprensión oral de las frases hechas: un fenómeno de desarrollo tardío del lenguaje. *Revista de Lingüística Teoría y Aplicaciones* 44, 2. 77-90.
- Crespo, Nina; Ricardo Benítez y Pablo Cáceres. 2007. La comprensión de las ironías orales: El desarrollo de una habilidad. *Estudios Filológicos* 42. 79-94.
- Crespo, Nina. 2008. Los actos de habla indirectos en escolares: aprendiendo a comprender lo que se quiere decir. *Revista de Fonoaudiología* 2. 23-35
- Cronbach, Lee. 1951. Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16, 3. 297-334.
- Culioli, Antoine. 1990. *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Vol. 1. Paris: Ophrys.
- Flavell, John. 1993. *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Florez-Romero, Rita; María Cristina Torrado-Pacheco y Cecilia Magnolia Mesa. 2006. Emergencia de las capacidades metalingüísticas. *Revista Latinoamericana de Psicología* 38, 3. 457-475.
- Gombert, Jean. 1992. *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood. 1975. *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Jakobson, Roman. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit.
- Karmiloff-Smith, Annette. 1994. *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Levy, Yuri. 1999. Early metalinguistic competence: Speech monitoring and repair behavior. *Developmental Psychology* 35, 3. 822-834.
- Montenegro, Carlos y Lorena Pérez. 2007. *Análisis estadístico II: Test conciencia metapragmática*. Informe interno no publicado. Proyecto FONDECYT 1070333.
- Montenegro, Carlos y Lorena Pérez. 2008. *Análisis Estadístico VIII: Prueba Conocimiento Metapragmático y Ontogenia*. Informe interno no publicado. Proyecto FONDECYT 1070333.
- Nippold, Marlene. 1998. *Later language development*. Austin, TX: Pro.Ed.
- Piaget, Jean. 1984. *Psicología del niño*. Madrid: Editorial Morata.
- Piaget, Jean. 1987. *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego, imagen y representación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Puyuelo, Miguel y Jean Adolphe Rondal. 2003. *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje: aspectos evolutivos y patologías en el niño y en el adulto*. Madrid: Masson.

- Ravid, Dorit y Liliana Tolschinsky. 2002. Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language* 29, 2. 417-447.
- Van Kleeck, Anne. 1994. Metalinguistic development. En Geraldine Wallach y Katharine Butler (eds.), *Language learning disabilities in schools-age children and adolescents. Some principles and application*, 53-98. New York: Allyn and Bacon.
- Van Kleeck, Anne. 1995. Emphasizing form and meaning separately in rereading and early reading instruction. *Topics in Language Disorders* 16. 27-49.
- Verschueren, Jef. 2000. Notes on the role of metapragmatic awareness. Language use. *Pragmatics* 10, 4. 439-456.
- Verschueren, Jef. 2002. *Para entender la Pragmática*. Madrid: Gredos.

NINA CRESPO ALLENDE

Egresada de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y Doctora en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV, Chile). Trabaja en el Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Educación (PUCV) donde desarrolla una investigación sobre lenguaje oral en la edad escolar.

PEDRO ALFARO FACCIO

Egresado de la PUCV, es Magíster en Lingüística por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España y trabaja en la Escuela de Pedagogía dependiente de la PUCV. Estudia el lenguaje figurativo en la oralidad durante la edad escolar junto con la profesora Nina Crespo.