



Estudios Filológicos

ISSN: 0071-1713

efil@uach.cl

Universidad Austral de Chile

Chile

Crespo, Nina; Rojas Crespo, Daniela
Clase social y desarrollo de la conciencia metapragmática de los niños
Estudios Filológicos, núm. 46, 2010, pp. 25-41
Universidad Austral de Chile
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173418807002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Clase social y desarrollo de la conciencia metapragmática de los niños^{*}

Social class and development of the metapragmatic conscience
of the children

Nina Crespo¹, Daniela Rojas Crespo²

¹Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Facultad de Filosofía y Educación, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Valparaíso, Chile. Correo electrónico: ncrespo@ucv.cl

²Universidad de Chile, Estudiante del Magíster de Estudios Cognitivos, Santiago, Chile.
Correo electrónico: danielarojas85@gmail.com

Un asunto por ver es si las diferencias socioculturales de los hablantes inciden también en habilidades como la conciencia metapragmática. Dicha capacidad permite al sujeto controlar conscientemente la relación del mensaje lingüístico oral con la información extralingüística cuando se utiliza la lengua (Gombert, 1992), permitiendo una comunicación oral más exitosa. Para observar la posible interacción de esta variable, se ha aplicado el instrumento CMP (Crespo, N.; Alfaro, P. y Pérez, D., 2008), que mide dicha variable, a 100 niños y niñas. Los resultados muestran que, en 3° básico, los estudiantes de los municipalizados obtienen un puntaje 12% más bajo que el de los particulares, mientras que los de 5° municipalizados acortan esta brecha con un puntaje 1,7% inferior que el de sus pares de colegios particulares, permitiendo señalar la importancia de la escolarización en el desarrollo de la conciencia metapragmática.

Palabras clave: clase social, conciencia metapragmática, escolaridad.

An issue to be considered is whether or not some sociocultural differences of speakers also influence other abilities, such as metapragmatic awareness, which allows the individual to consciously control the relation between the linguistic oral message and the extralinguistic information when language is used (Gombert, 1992). Thanks to this ability, a person can have full mastery of his/her linguistic resources for a more successful oral communication. With the purpose of looking at a possible social class-metapragmatic conscience interaction, the CMP instrument (Crespo, Alfaro and Pérez, 2008), which measures such a variable, has been applied to 100 children. Findings show that state school children reach 12% lower than those in private schools, whereas the fifth-graders narrow the gap with a score which is 1,7% lower than their private school peers. These results highlight the importance of schooling in the development of the metapragmatic conscience.

Key words: social class, metapragmatic awareness, schooling.

^{*} Investigación realizada en el marco del proyecto FONDECYT 1070333.

1. INTRODUCCIÓN

Coseriu (1978) señala que todo sistema lingüístico no constituye *per se* una totalidad cerrada y que más bien debe considerarse como un sistema de opciones o posibilidades entre las cuales los hablantes eligen. Debido a esto, la lengua humana es un sistema que varía en todos los planos que la componen (entre otros, en los planos fonético-fonológico, léxico y sintáctico) y dicho fenómeno se correlaciona fundamentalmente con fenómenos extralingüísticos que caracterizan o afectan a sus usuarios. Ahora bien, las investigaciones sociolingüísticas (Moreno Fernández, 1998) han permitido establecer que la variación de la lengua correlaciona con el espacio y el tiempo, el castellano de España es diferente del de América y aquel que se usaba en el siglo XV posee muchas diferencias del que hablamos actualmente. Pero a su vez, en un espacio y un tiempo determinados, una lengua puede variar según sean las opciones de uso que realicen sus hablantes de acuerdo a la edad, el género y también con el estrato sociocultural al que pertenecen.

Este último factor ha sido evidente en planteamientos teóricos acerca de la relación entre lenguaje y sociedad (Bernstein, 1985) y también en el estudio aplicado de la variación lingüística que han llevado a cabo, entre otros, autores como López Morales (1983) y Silva-Corvalán (2001) en el español de América. Particularmente, Bernstein (1985) establece que estas variaciones lingüísticas guardan relación con la dinámica de poder de los grupos sociales y su influencia en la educación. Por ello, dichas variaciones afectarían el rendimiento escolar de los niños; en efecto, su tesis plantea que los rasgos de su lengua en uso serían la causa principal del fracaso escolar en grupos sociales menos favorecidos. Corroborando esta idea, en Chile, Condemarin (1986) ha observado que los niños de estrato sociocultural bajo no solo tienen un desempeño escolar menor respecto de sus pares de estrato más alto, sino que también su modo de hablar es percibido como deficiente por sus docentes.

Más allá de la polémica creada a partir de la valoración de la forma de hablar de las distintas clases sociales y de las diversas actitudes que surgen alrededor de ellas, interesa aquí observar el fenómeno de la variación, pero atendiendo a otro plano en cual podría estar operando y que está relacionado con la regulación del propio hacer lingüístico: la conciencia metapragmática. Concretamente, el objetivo del presente artículo es dar cuenta de un trabajo exploratorio acerca del desarrollo de la conciencia metapragmática en niños y niñas pertenecientes a diferentes estratos sociales, que cursan 3° y 5° año básico en dos colegios de Viña del Mar, uno de ellos municipalizado y el otro particular pagado.

Para llevar a cabo lo anterior, en primer lugar se realizará una revisión teórica de los conceptos que sustentan la investigación, se explicará el diseño metodológico utilizado, luego se presentarán y analizarán los resultados obtenidos y, para finalizar, se expondrán las conclusiones del estudio.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. CLASE SOCIAL: SU CONCEPTUALIZACIÓN Y SU RECONOCIMIENTO EN LA SOCIOLINGÜÍSTICA

El diccionario de la RAE¹ (2001) define una sociedad como “La agrupación natural o pactada de personas, que constituyen unidad distinta de cada uno de sus individuos, con el fin de cumplir, mediante la mutua cooperación, todos o alguno de los fines de la vida.” Vista desde esta perspectiva, la sociedad aparece como un todo coherente. Sin embargo, esta aparente homogeneidad no es tan así. La sociedad no ha sido nunca homogénea, existen diferencias entre distintos grupos de sujetos, estas no son solo de sexo y edad, sino también se relacionan con la capacidad económica, el poder y el estatus de unos respecto a otros. En los siglos XIX y XX estas distinciones han sido conceptualizadas y operacionalizadas con el término “clase social”.

Así, la clase social surge como concepto teórico de importancia con las propuestas de Karl Marx y Max Weber (1969), quienes movidos por el nacimiento de las nuevas estructuras de poder, que se generaron a partir de la industrialización y del capitalismo en el siglo XIX, deciden debatir y proponer ideas sobre estas diferencias sociales. Consecuencia de lo anterior, las clases quedan establecidas y segmentadas a partir de los factores económicos. Según Moreno Fernández (1998), para Marx (en Scaron, Aricó y Murmis, 2002) la población se divide en clase capitalista y proletariado, es decir, aquellos que poseen los medios de producción y, por ello, el capital y los que no lo tienen. Los demás grupos sociales como agricultores y pequeños comerciantes, entre otros, son considerados como residuo del antiguo sistema y su único destino es desaparecer. Según Marx (en Scaron, Aricó y Murmis, 2002), una sociedad que se basa en la propiedad privada trae consigo una opresión sobre el sector que ejerce la mano de obra, ya que el producto del trabajo de los obreros no pertenece a estos, sino que se vuelve propiedad de individuos ajenos y, por consiguiente, no es el proletariado el beneficiado ni el que disfruta con el producto. Marx (en Scaron, Aricó y Murmis, 2002) concluye que el proceso de la producción material se vuelve fragmentario y el producto se divide en valor de uso y de cambio, siendo solo este último significativo.

Duek e Inda (2006), al analizar la propuesta de Weber (1969) señalan que éste propone un enfoque de estratificación de la sociedad más amplio. El autor postula que este concepto –estratificación– designa la forma en la que se distribuye el poder en una comunidad y que este puede ser de distintos tipos, por esto la clase no sería la única forma de abordar la división de la sociedad. Es así que su perspectiva se caracteriza por ser tridimensional. De esta manera, *la clase* corresponde a un tipo de organización al igual que *el status* y *el partido político*, los cuales responden a tres órdenes de distribución del poder: lo económico, lo social y lo político, respectivamente.

Weber (1969) considera que la *clase* se relaciona con las condiciones materiales y que constituye la jerarquía económica. Este estrato corresponde a un determinado grupo humano que se encuentra en una misma “situación de clase”, es decir, cuando

¹ Diccionario on line rae. es [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=sociedad]

comparten, por un lado, los mismos intereses económicos respecto a la posición de bienes y, por otro, sus oportunidades de ingresos en las condiciones determinadas por el mercado son comunes. Es así como la clase se define por la capacidad adquisitiva o de ingreso; la posesión y la no posesión de bienes y servicios son las categorías fundamentales de las situaciones de clases, la distribución desigual del poder económico repercute en la repartición desigual de la propiedad.

Ahora bien, no existen límites claros que diferencien las clases sociales, por lo que una forma de identificarlos sería incluir diversos factores o dimensiones que estarían interviniendo en este constructo, en consecuencia, estamos hablando de una caracterización múltiple del fenómeno. De esta manera, y según Moreno Fernández (1998), las diversas clases sociales parecerían como categorías ordenadas en un *continuum*. Es por ello que –cuando se desea hacer un estudio de clase social– se hace indispensable utilizar algún criterio o criterios que permitan distinguir una clase de otra.

Este hecho se hace evidente cuando se propone correlacionar la clase social con la elección de ciertas variantes de la lengua en los planos fónicos, léxicos o sintácticos. La mayoría de los investigadores prefiere recurrir a índices para poder situar a un sujeto al interior de una clase social (Moreno Fernández, 1998). Así, por ejemplo, puede aparecer como rasgo identificador el salario o el lugar donde vive una determinada persona o incluso cuál es el empleo de sus padres. Los estudios sociolingüísticos no atienden a un solo elemento para caracterizar la situación social de un sujeto, trabajan mayoritariamente con un enfoque multidimensional de estratificación social. Concretamente en el mundo del español, López Morales (1983) –a partir de las dimensiones *escolaridad, profesión e ingresos*– distingue cuatro niveles socioculturales: el bajo, el medio-bajo, el medio y el medio-alto y luego señala la variación lingüística que se relaciona con cada uno de ellos. Sin embargo, este criterio no puede ser validado como el único. Ya sea que se considere usar estas propuestas u otras que apunten a indicar clase social utilizando un solo índice, las distinciones son válidas para descubrir e identificar las diferencias relativas entre grupos de individuos, ya que es indudable que hay diversos usos lingüísticos; unos son más característicos de ciertos grupos que de otros y que estos crecen a medida que las desigualdades sociales entre los sujetos de una comunidad aumentan.

2.2. EL POR QUÉ DE LA VARIACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA: TEORÍAS POSIBLES

¿Por qué los individuos de diferentes clases sociales hablan utilizando variaciones de la lengua o, como los llama Rona, (1970) sociolectos? Según Almeida (2003), estas variaciones lingüísticas en las distintas clases sociales pueden ser entendidas de dos maneras: como una variación lingüística que obedece a actitudes de clase o como una que vincula el lenguaje con relaciones de poder. La primera ve el fenómeno simplemente como variación en algunos rasgos lingüísticos que se correlacionan con un grupo, identificado –a través de cierto índice o índices– como una determinada clase social. Así, Silva Corvalán (2001) señala la variación de [x] de (f) ([xwímos] por [fwímos]) en Chile y posiblemente en el mundo hispanohablante se percibe como un rasgo lingüístico categórico que identifica a un sujeto como

perteneciente a una clase social baja y/o de origen rural. Kroch (1978) considera que los rasgos de los estratos más bajos son “naturales”, que buscan simplicidad articulatoria o que responden a principios fónicos universales, mientras que aquellos de la clase más alta emplean variantes más elaboradas y prefieren préstamos de grupos prestigiosos externos a la comunidad. Dentro de esta visión, William Labov (1983) postula que existe una relación inseparable entre el dominio del lenguaje y la interacción social. Así, la forma lingüística puede actuar de tres formas: a) Como *indicador*; es decir, una variable lingüística, no estilística, y que marca la diferencia entre grupos (apunta a diferencias en la forma de hablar de los grupos sociales sin estigmatización, por ejemplo la /tr/ en el habla de los estratos medio altos de Chile), b) Como *diferenciador*; incluyendo la diferenciación estilística observable en la atención prestada a las formas de discurso (apunta a diferencias en lengua formal e informal, por ejemplo, entiendes v/s cachai), c) Como *estereotipo*; núcleos de control social de la estigmatización que pasa por la conciencia del hablante (rasgos que son sentidos por los hablantes como vulgares, por ejemplo la fricativización de los fonemas africado /ch/ en la pronunciación de estratos bajos y medio bajos de Chile).

La segunda línea, que vincula el lenguaje con relaciones de poder, incluye –entre otros– al sociólogo Bernstein (1985) y al lingüista Halliday (1975). Según Almeida (2003) las diferencias lingüísticas para este grupo no son solo formales sino también ideológicas, ya que expresan el deseo de los grupos dominantes de diferenciarse de aquellos a los cuales dominan y de interpretar tales diferencias como manifestaciones de cualidades superiores tanto morales como intelectuales. Bernstein (1985), sobre todo, habla de códigos, es decir, formas lingüísticas distintivas, más vinculadas con la identidad de los individuos que componen un grupo. El autor inglés se enfoca en la importancia que ocupa el lenguaje en el proceso de socialización de los individuos. Motivado por descubrir las razones que conducían al fracaso escolar de los niños y niñas de clase trabajadora y de clase media baja de Gran Bretaña, pone en relación el lenguaje con la clase, la escolaridad y el contexto en que se mueven los hablantes, analizando las producciones verbales de estos grupos comparándolas con las de los niños de clase media. Los resultados de dicha investigación son importantes y trascendentes, pues encuentran diferencias abruptas entre ambos grupos. Tratando de explicar este hecho, explicita las razones de estas diferencias en el nivel de actuación de los dos grupos, que sería la existencia de dos modos o formas de construcción de los significados en el nivel de la competencia. A partir de esto, distingue dos formas de expresión lingüística, es decir, de códigos a las que denominó como *código restringido* y *código elaborado*.

Bernstein (1985) asocia los dos códigos a estilos de interpretación, a procesos de cognición y a formas diferentes de interpretar la estructura social. De esta manera, todos los hablantes, sin importar su clase social, tienen acceso al *código restringido*, sin embargo, solo algunos grupos tienen acceso al *código elaborado*. Este último grupo que maneja los dos códigos utiliza el restringido para situaciones de comunicación familiar o aquellas de más confianza con su interlocutor. De tal forma, tanto el código restringido como el elaborado se asocian por rasgos lingüísticos con diferencias primordialmente de orden cuantitativo. A continuación se presentan las características propuestas por Bernstein (1985) de cada código:

Tabla 1
Rasgos lingüísticos para código elaborado y código restringido.

Código restringido	Código elaborado
Lenguaje gramaticalmente sencillo, a menudo con oraciones inconclusas y pobres en su forma sintáctica.	Orden gramatical adecuado.
Uso sencillo y repetitivo de conjunciones; apenas se emplean cláusulas subordinadas.	Uso de variada serie de conjunciones y cláusulas subordinadas.
Uso frecuente de interjecciones.	Uso frecuente de preposiciones que indican relaciones lógicas y preposiciones que denotan contigüidad temporal y espacial.
Dificultad para mantener un tema a lo largo del discurso.	Organización adecuada de la información.
Uso restringido y limitado de adjetivos y adverbios.	Elección cuidada de adjetivos y adverbios.
Empleo poco frecuente de los pronombres impersonales como sujetos de cláusulas condicionales.	Uso frecuente del pronombre personal yo.
Uso frecuente de enunciados categóricos.	
Uso frecuente de enunciados/frases que indican petición de refuerzo de las secuencias de habla anterior.	Uso del lenguaje adecuado a una organización conceptual compleja.
Número limitado de vocablos; escasez de sinónimos.	Número extenso de vocablos; manejo adecuado de sinónimos.
Transmisión implícita de significados.	Transmisión explícita de significados.

Gómez (2001) especifica que el código en el nivel lingüístico se refiere a la probabilidad de predicción de los elementos sintácticos para organizar los significados. Lo que implicaría que el *código restringido* presenta una organización en su estructura que puede ser adivinada según la relación que establece con el contexto, en cambio, en el caso del *código elaborado* su predicción no depende del contexto, ya que el mensaje construido se aparta de su relación con este. Ahora bien, pareciera que la variabilidad del lenguaje de acuerdo a la clase social podría, en cierta medida, definirse por la relación que establecen el mensaje lingüístico y el contexto. Por este motivo, como ya se señaló, en este trabajo se considera importante observar si la diferencia de clases influye en un aspecto funcional del lenguaje: la conciencia metapragmática, que relaciona elementos lingüísticos y extralingüísticos en la producción y comprensión de la lengua oral.

2.3. CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA: TEORÍAS ACERCA DE SU DESARROLLO

La noción de conciencia metalingüística es planteada por Gombert (1992) como aquel conocimiento y control consciente que los sujetos tienen sobre su lengua, es decir, la capacidad de regular y manipular conscientemente el lenguaje en uso. En esta

medida, la noción anterior difiere de la función metalingüística que propone Jakobson (1963), entendida como aquella capacidad del lenguaje para referirse a sí mismo. Unida a la adquisición lingüística de cada individuo, la conciencia metalingüística posee un momento de evolución propio. No se da en forma plena cuando empieza la adquisición de un idioma, sino que es un fenómeno relativamente tardío (Nippold, 1998). Así, diversos autores (Puyuelo y Rondal, 2003; Crespo y Alfaro 2009) señalan que esta comienza a desarrollarse en la edad escolar, cuando los sujetos muestran un avance importante en el manejo del lenguaje inferencial, atribuido a un uso comprensivo y expresivo del lenguaje.

Ahora bien, para explicar el desarrollo de la conciencia metalingüística se han esbozado dos posibles teorías, una apoyada por psicólogos de línea piagetana y otra por las teorías psicolingüísticas más modularistas al estilo de Karmiloff-Smith (1994). Los primeros fundan su hipótesis atribuyendo el desarrollo de la capacidad metalingüística al desenvolvimiento de la regulación general del sistema cognitivo; los segundos especifican que el desarrollo de esta capacidad dependería exclusivamente del lenguaje.

En el primer grupo encontramos autores como van Kleeck (1995), quien postula que los avances del funcionamiento lingüístico se desarrollan al mismo tiempo que las del desarrollo cognitivo, es decir, que las habilidades metalingüísticas evidenciadas por los niños se relacionan directamente con la etapa de desarrollo cognitivo en la que se encuentran. Estos postulados derivan de la teoría de Piaget (1987) relacionada con los estadios de desarrollo cognitivo y han sido adaptados por Levy (1999) y van Kleeck (1995) para explicar el desarrollo de la capacidad metalingüística (Crespo *et al.*, 2008; Flórez-Romero; Torrado-Pacheco y Carol Magnolia Mesa, 2006).

Según Piaget (1987) el pensamiento de los niños preescolares presenta dos características fundamentales, la centración y la irreversibilidad. La primera, según Flórez *et al.* (2006), “explica la razón por la cual los niños durante una situación comunicativa monitorean exclusivamente la fluidez del intercambio para favorecer la comunicación”. En otras palabras, los niños solo fijan su atención en un aspecto durante una determinada situación, en el caso de la comunicación se concentrarían en el aspecto más esencial: el significado literal comunicado. En otros casos, para mantener la fluidez de la comunicación, los niños se fijarán en la forma de éste, pero no en ambas al mismo tiempo. La segunda característica que estaría influyendo en este desempeño es la irreversibilidad, la cual supone que los sujetos que se encuentran en la edad preescolar no pueden ir de un paso A a un paso B y luego volver al paso A, por lo tanto, solo manejarían la forma o el significado sin poder devolverse en el discurso del hablante para estudiarlo. Debido a estas dos características los sujetos poseen un desempeño metalingüístico escaso, ya que los niños están impedidos de separar estos dos aspectos: la forma y el significado del lenguaje para ser analizados. Según van Kleeck (1995), esto es superado cuando los sujetos pasan a una nueva etapa del desarrollo cognitivo.

El segundo grupo, que propone que el surgimiento de lo metalingüístico depende exclusivamente del desarrollo del lenguaje, está representado por Gombert (1992) y Karmiloff-Smith (1994). Frente a la noción de etapas propuesta por Piaget (1987), estos autores coinciden en que el desarrollo lingüístico y el metalingüístico ocurren en fases recursivas de manera que un sujeto puede estar transitando varias a la vez. Concretamente, los autores identificarían tres fases: la primera sería la adquisición

de habilidades iniciales, la segunda la fase epilingüística y, la última, la fase metalingüística. Para Crespo *et al.* (2008) estas fases estarían funcionando como un espiral y el paso de una a la otra se daría de forma progresiva y paulatina, por lo cual no es necesario completar una fase para pasar a la otra.

Las primeras dos fases se darían de manera sistemática en los diferentes aspectos del lenguaje, lo cual no ocurre en la tercera, pues esta depende de factores contextuales. En la primera, los niños desarrollan las habilidades lingüísticas iniciales (Puyuelo *et al.*, 2003), el pequeño aprende pares unifuncionales, es decir, adquiere una forma lingüística para un determinado contexto, por lo que no utilizará esa forma lingüística en otros posibles contextos, solo en aquel en que ha sido efectivamente ocupada. Al final de esta fase el niño ha almacenado en su memoria una cantidad considerable de pares unifuncionales, pareciéndose a la utilizada por los adultos.

Debido a la variedad del lenguaje, es decir, a la extensión y complejidad de los modelos de los adultos la primera fase sufre un proceso de inestabilidad, lo que exige al niño entrar en la segunda fase, en la que se produce la adquisición del dominio lingüístico. Los conocimientos implícitos presentes en la memoria a largo plazo, que han sido almacenados en la primera fase, se reorganizan. Esto implica que los pares forma-función van siendo sustituidos por formas multifuncionales. Esta fase es llamada por Gombert (1992) epilingüística, ya que designa actividades metalingüísticas en la que el sujeto realiza un control no consciente (Bialystok, 1992).

Entre los cuatro y los seis años el niño empieza a transitar la fase metalingüística que se relaciona no solo con la capacidad de reflexionar y autorregular el propio lenguaje, sino además con la toma de conciencia explícita del sistema de reglas lingüísticas. Esta no se da de manera automática y es necesario un esfuerzo metacognitivo del sujeto que no es espontáneo, por lo tanto, esta fase no ocurre de forma totalmente sistemática y homogénea, sino que los hablantes suelen ser más autorreflexivos en algunos aspectos del lenguaje que en otros (Crespo, 2008). Esto dependerá de las características de cada sujeto y de los diversos niveles del lenguaje que debe considerar. Por otro lado, el dominio de la escritura y de la lectura requiere tanto un conocimiento consciente como un control atencional de varios aspectos del lenguaje, por lo cual su aprendizaje desempeñará un papel fundamental, ya que desencadenará en la adquisición de las competencias metalingüísticas por demandar una actividad superior de estas.

2.4. LA CONCIENCIA METAPRAGMÁTICA, UN DOMINIO DE LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA

Desde la perspectiva de Gombert (1992) el término metalingüístico involucra diversos conceptos menores, metasintaxis, metasemántica o metapragmática entre otros. Es decir, lo metalingüístico no existe *per se*, sino que en cada uno de los aspectos del lenguaje se desarrollaría una actividad meta. Teniendo en cuenta esta propuesta, la presente investigación solo considerará la conciencia metapragmática, es decir, aquella que le permite al sujeto regular las relaciones del mensaje lingüístico y el contexto extralingüístico cuando usa la lengua oral.

Igual que lo planteado para lo metalingüístico, Gombert (1985) postula que la conciencia metapragmática se adquiere en fases distintas. La primera de estas corresponde a la adquisición inicial. Se caracteriza porque el niño utiliza las primeras

formas lingüísticas en determinados contextos. Posteriormente, los sujetos entran en una fase epipragmática, donde no son capaces aún de discriminar explícitamente entre mensaje lingüístico y mensaje contextual, aun así pueden realizar ajustes automáticos entre ambos tipos de información. Sin embargo, debido a que el sujeto no realiza el ajuste de manera consciente comete errores de interpretación cuando esta relación no es evidente. Finalmente, el paso a la fase metapragmática se iniciaría bordeando los seis años de edad; ella involucraría una conciencia que le permite al sujeto establecer una diferencia entre lo lingüístico y lo contextual, además el control consciente de esta relación en uso. De este modo, el sujeto es capaz de explicitar las relaciones que se dan entre forma lingüística y contexto, tanto en la producción de mensajes lingüísticos como en la interpretación de estos.

El acceso a esta fase se encuentra relacionado con el aumento en la capacidad de la memoria operativa (Gombert, 1992; Crespo y Alvarado, 2010). Este hecho justificaría que el niño no utilice la habilidad metapragmática de manera sistemática en todas las situaciones lingüísticas, sino que dicho uso dependerá de la complejidad que exista, tanto en el mensaje lingüístico como en el medio contextual en el cual este tiene lugar y con el que se relaciona (Crespo *et al.*, 2008).

Por otra parte, Verschueren (2002) postula que el emisor de los enunciados selecciona determinadas unidades lingüísticas, mientras el destinatario interpreta esas elecciones acorde a un contexto determinado. Es decir, el destinatario debe ser capaz de interpretar correctamente los enunciados de su emisor, lo que debería lograr a partir del contexto en el que se produce. Estas elecciones pueden ser realizadas, en algunos casos, de manera muy consciente, y en otros no tanto. Para Crespo *et al.* (2008) es fundamental tomar la propuesta de Verschueren (2002), quien determina cuáles serían las señales que permitirían al usuario de una lengua ajustar lo lingüístico de lo no lingüístico. A estos se les ha denominado *indicadores de la conciencia metapragmática* y Verschueren (2002) señala que pueden funcionar de dos maneras en el lenguaje en uso. Por una parte, pueden comportarse como mecanismos de anclaje que localizan formas lingüísticas en la relación al contexto y que cambian a medida que el contexto de uso también lo hace, por lo que requieren conciencia reflexiva para poder emparejar propiedades estructurales a propiedades contextuales. Por otro lado, pueden aparecer como señales o marcadores de interpretaciones reflexivas de los usuarios del lenguaje de las actividades que realizan.

3. METODOLOGÍA

3.1. OBJETIVO Y DISEÑO

Como se señaló en la introducción cabe destacar que el objetivo de la investigación que se presenta aquí es indagar el desempeño de la conciencia metapragmática en niños y niñas de dos niveles escolares teniendo en cuenta la variable estrato sociocultural. El diseño del trabajo es descriptivo, ya que se propone dar cuenta de las diferencias de puntajes promedios entre los grupos y realizar un análisis preliminar no estadístico. Para lograr esto se eligió una muestra de sujetos que representara los dos grupos sociales a considerar y un instrumento que permitiera medir la variable dependiente.

3.2. SUJETOS

Para establecer la influencia del nivel sociocultural en el desarrollo de la conciencia metapragmática, ha sido necesario operacionalizar un índice externo (Moreno Fernández, 1998) que indicara la clase social. De este modo, se ha elegido como índice el colegio al que asistían los sujetos. Se ha aplicado la prueba CMP a una muestra de 100 niños y niñas pertenecientes a dos instituciones educativas de distinto nivel sociocultural de Viña del Mar. El primer grupo correspondiente a estudiantes de 3° año básico está conformado por 60 niños y niñas, 30 de ellos pertenecen a un colegio particular y 30 a uno municipalizado. El segundo grupo corresponde a 40 niños y niñas de 5° año básico, de los cuales 20 pertenecen al colegio particular y 20 al municipalizado. Se han seleccionado dos grupos diferentes incluyendo dos variables: diferencia etaria y clase social, con la finalidad de establecer cómo se desarrolla la conciencia metapragmática en estos.

3.3 INSTRUMENTO

El instrumento utilizado es un dispositivo multimedia compuesto por 29 ítems destinados a medir conciencia metapragmática, creado por Crespo, Pérez y Alfaro (2008) en el marco del Proyecto FONDECYT 1070333. Los ejercicios que contiene el CMP son de tres tipos: *referente ambiguo*, *instrucciones ambiguas* y *diálogo observado*, basados en los experimentos de laboratorio de Flavell, 1993, y Gombert, 1992. Dicho instrumento presenta una alta confiabilidad (0,92 según Alpha de Cronbach) tanto a nivel global como por tipo de pregunta.

El primer ítem incluye ejercicios de referente ambiguo, consistentes en una instrucción en la cual se le pide al sujeto que está siendo evaluado que señale un determinado elemento de un contexto no verbal. Ahora bien, el déictico utilizado en el enunciado no coincide con el contexto que se presenta, es decir, se indica que se debe escoger un determinado elemento (usando el déictico adecuado), pero existen varios del mismo tipo. Frente a esto, el niño o niña puede presentar tres tipos de respuestas:

- a) darse cuenta de la incongruencia demostrando conciencia metapragmática (respuesta tipo A), obteniendo 1 punto;
- b) notar un problema entre el contexto y el enunciado, sin embargo no puede especificar qué clase de incongruencia está presenciando, de este modo da cuenta de una conciencia epipragmática no verbalizable (respuesta tipo B), obteniendo 0 punto;
- c) escoger cualquier referente sin reflexionar sobre la incongruencia, con este tipo de respuesta el alumno demostraría un manejo epipragmático (respuesta tipo A) y su resultado es cero punto. En este tipo de ejercicio el sujeto evaluado está involucrado como destinatario del enunciado.

El segundo ítem, ejercicio de instrucciones ambiguas, consiste en plantear instrucciones erróneas o incompletas para realizar un determinado juego o tarea, y que debido a una incoherencia no se puede llevar a cabo el ejercicio. De acuerdo a cuál es la incoherencia, existen dos tipos de instrucciones ambiguas:

- a) *Tipo de texto*: en los ejercicios de juego las instrucciones no tienen toda la información o no son claras como para que el sujeto las ejecute.

- b) *Incoherencia entre instrucción y contexto extralingüístico*: estas instrucciones presentan incoherencias entre lo que se ordena hacer (instructivo) en el texto lingüístico y aquellos elementos de los cuales se dispone en el contexto extralingüístico para realizar dicha instrucción.

En este tipo de ejercicios las respuestas que pueden dar los sujetos son de tres tipos: a) darse cuenta del error y especificar (1 punto); b) percibir que hay un error, pero no poder verbalizarlo (0 punto); y c) no percibir el error y de este modo comenzar a jugar (0 punto). Al igual que el anterior, en este ítem los sujetos evaluados están involucrados como destinatarios de las indicaciones que se dan.

En el caso del ítem tres, diálogo observado, los niños y niñas evaluados deberán observar un diálogo en el cual existe un malentendido, es decir, el emisor indica en forma ambigua a otro sujeto que realice algo, y este último lo hace incorrectamente. Para llevar a cabo el ejercicio se pide que responda si el destinatario interpretó correctamente la intención de su emisor y luego se pregunta por el origen de este error, si es por parte del emisor o receptor. Para este ítem los sujetos podrán dar tres tipos de respuestas, al igual que los otros ejercicios. Percatarse del malentendido y culpar al emisor por la equivocación cometida por el destinatario de su enunciado (1 punto); darse cuenta y culpar al destinatario del enunciado (0 punto); no darse cuenta del malentendido (0 punto). A diferencia de los ejercicios anteriores en este tipo el sujeto es testigo del malentendido, por lo cual no está directamente involucrado como en los ítems anteriores. El puntaje máximo del instrumento es de 58.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este apartado se llevará a cabo el análisis de los datos. Inicialmente, se compararán los porcentajes de dominio promedio de cada grupo y posteriormente se considerará el porcentaje de respuestas metapragmáticas. Finalmente, se observará el desempeño de ambos grupos de sujetos de acuerdo al tipo de ejercicio metapragmático realizado.

4.1. COMPARACIÓN DE PORCENTAJES DE DOMINIO PROMEDIOS EN NIÑOS DE DIFERENTE ESTRATO SOCIOCULTURAL

En un primer momento se consideraron los promedios de los puntajes totales de ambos grupos y los porcentajes de dominio del instrumento que ellos implican. Para esto debe recordarse que el puntaje máximo que se puede obtener con el CMP, es decir, el 100% total del dominio, equivale a 58 puntos. Los resultados obtenidos son expuestos en la Tabla 2.

Tabla 2
Comparación de promedios y porcentajes de dominio

Nivel	Municipal promedio	Municipal porcentaje	Particular promedio	Particular porcentaje
3° Básico	18	31,0	25	43,1
5° Básico	30	51,7	31	53,4

Los niños de 3° básico de colegio municipalizado obtienen un promedio inferior de 7 puntos respecto de lo logrado por sus pares de colegio particular, que equivaldría al 12% del porcentaje de dominio. Esta brecha disminuye a medida que avanzan en la escolaridad; los niños de 5° básico de colegio particular están un punto sobre los de colegio municipalizado, lo que implica una diferencia del 1,7% de dominio del instrumento. En este sentido, puede señalarse que los niños de colegio municipalizado en dos años de escolaridad incrementan en 12 puntos sus promedios, mientras que los niños y niñas de colegio particular solo tienen un avance de 6 puntos.

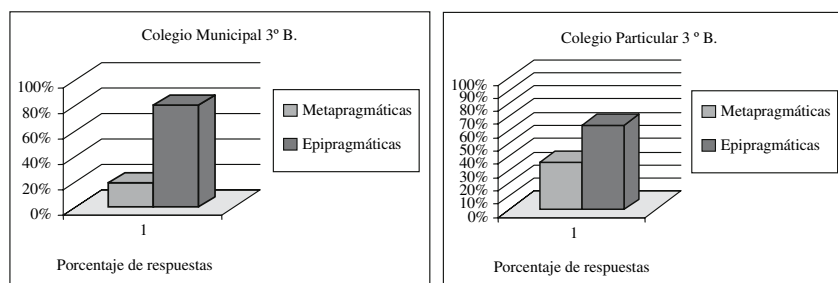
Ahora bien, estas diferencias en porcentaje de dominio nos permiten tener una visión general del rendimiento de los niños y niñas, mostrando claramente una tendencia debido al nivel de escolaridad. Sin embargo, para lograr una perspectiva más fina del grado de involucramiento que tienen los sujetos en las fases meta y epipragmática, es necesario analizar el porcentaje del tipo respuestas que estos sujetos dan y que corresponden a una u otra fase.

4.2. COMPARACIÓN DE PORCENTAJES DE RESPUESTAS EPIPRAGMÁTICAS Y METAPRAGMÁTICAS

Recordemos que la habilidad metapragmática avanza en fases recursivas, que visualizan más que como un cambio abrupto en el tipo de respuesta como un aumento paulatino de las respuestas más conscientes o metapragmáticas y una disminución de las más automáticas o epipragmáticas. A continuación se presenta la comparación de porcentaje de respuestas metapragmáticas que dio cada grupo en los diferentes niveles (3° y 5° años básico) y en los distintos tipos de establecimientos (municipal y particular).

Inicialmente, presentaremos los resultados obtenidos por los sujetos de 3° básico en colegios municipales y particulares. En la Figura 1 se grafican los resultados.

Figura 1
Porcentajes de respuestas epipragmática y metapragmáticas por colegio

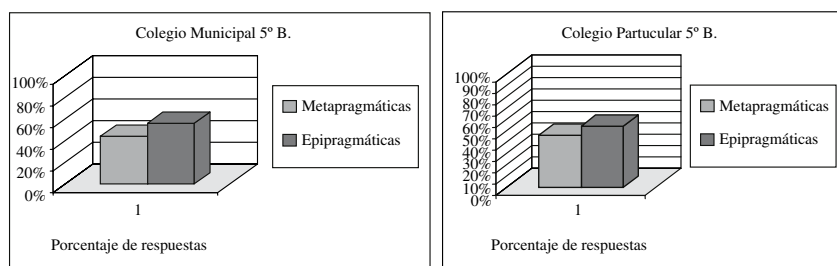


Como puede verse, en tercero básico, los niños y niñas de colegios municipalizados realizaron un 19% de sus respuestas de manera metapragmática y 81% de forma epipragmática, mientras que sus pares de colegios particulares dan un 36% de respuestas metapragmáticas y un 64% de epipragmáticas. Así puede verificarse que los niños de 3° de colegios particular responden en casi el doble de casos con

afirmaciones metapragmáticas, que evidencian una mayor autorregulación de sus procesos de comprensión.

La situación cambia en 5° básico y esto puede verse en la Figura 2.

Figura 2
Porcentajes de respuestas epipragmática y metapragmáticas por colegio



Como puede verse, los niños y niñas de colegios municipalizados realizan un 44% de sus respuestas de manera metapragmática y un 56% de forma epipragmática, mientras que sus pares de colegios particulares realizan un 46% de respuestas metapragmáticas y un 54% de epipragmáticas. De esta manera, el aumento de las respuestas metapragmáticas, evidencias de una mejor autorregulación de la propia comprensión, se da en un porcentaje más o menos igual en ambos grupos.

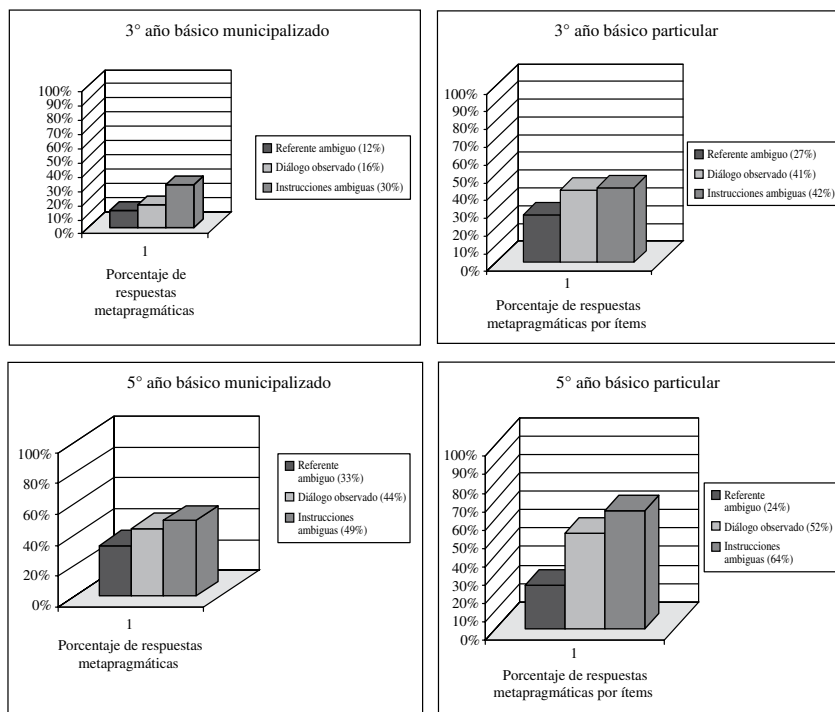
A partir de lo anterior, podemos concluir que tanto los estudiantes de colegios municipales como los de los particulares parecen aumentar su manejo metapragmático de la comprensión. Además, es necesario recalcar que si bien en 3° la brecha entre ambos tipos de establecimientos es mayor, favoreciendo a los particulares, esta diferencia se minimiza en los grupos de mayor edad.

4.3. RESPUESTAS METAPRAGMÁTICAS EN CADA ÍTEM

Una vez visualizado el porcentaje de respuestas metapragmáticas en todo el instrumento, es interesante observar qué proporción de respuestas de esta fase se da en cada uno de los ítems que componen el CMP, es decir, referente ambiguo, instrucciones ambiguas y diálogo observado. A continuación, con la finalidad de graficar de manera más clara, se presenta la Figura 3 con los porcentajes de las respuestas metapragmáticas logradas por los niños y niñas de tercero y quinto año básico de los diferentes colegios.

Los niños y niñas de 3° año básico de colegio particular obtuvieron en las preguntas de referente ambiguo 27% de respuestas metapragmáticas, mayor cantidad en comparación con los estudiantes de colegio municipal que obtienen 12%. En el ítem de diálogo observado el porcentaje logrado es de 41%, mientras que sus pares solo llegan a un 16% y en las de instrucciones ambiguas alcanzan un 42% de respuestas metapragmáticas y los niños y niñas de colegio municipalizado un 30%. En todos los ejercicios los estudiantes de colegio particular superan a sus pares.

Figura 3
Porcentaje de respuestas metapragmáticas por ítems



En el caso de los niños de 5º año básico los de colegio municipalizado logran mayor número de respuestas metapragmáticas en el ítem de referente ambiguo (33%) a diferencia de sus pares de colegio particular (24%). En este sentido, la tendencia de mejores puntajes para los alumnos de colegio particular se revierte. Por otra parte, en los demás ejercicios los estudiantes de colegio particular superan en respuestas metapragmáticas a sus pares, en diálogo observado por 28 puntos y en instrucciones ambiguas por 15 puntos. La brecha entre ambos grupos, si bien favorece a los alumnos de colegio particular, es menor que la de los estudiantes más pequeños.

En relación a los dos grupos etarios en todos los casos el referente ambiguo resultó ser un ítem más difícil y obtuvo menos respuestas metapragmáticas, llegando en 3º año básico de colegio municipalizado a un 12%. A su vez, el ítem donde los niños y niñas de los diferentes colegios logran mayor cantidad de respuestas metapragmáticas corresponde al de instrucciones ambiguas, cuyo porcentaje en quinto año básico de colegio particular llega al 64%.

Por otra parte, al comparar los resultados de los niños mayores se ve una diferencia entre los grupos con relación a la diversidad de puntajes obtenidos por ítem. Así, los porcentajes de respuestas metapragmáticas en los diferentes ejercicios de los niños y niñas de 5º año básico de colegio municipalizado son similares, solo con 16 puntos de diferencia entre el más alto y el más bajo. Por el contrario, los estudiantes de 5º año básico de colegios particulares logran porcentajes dispares, muy altos en dos de los

ejercicios superando el 50% de respuestas metapragmáticas (diálogo observado 52% e instrucciones ambiguas 64%) y muy bajo en referente ambiguo con solo un 24%.

Respecto del rendimiento ideal de respuestas metapragmáticas, puede decirse que ambos grupos demuestran un porcentaje medio de dominio. Si bien los niños de 5° año básico dan un alto porcentaje de respuestas metapragmáticas llegando a un 64% en instrucciones ambiguas, aun así no logran el puntaje máximo de respuestas, por lo cual puede deducirse que los sujetos aún están transitando entre la fase epipragmática y metapragmática.

Finalmente, podemos establecer que en un comienzo existen diferencias en la cantidad de respuestas metapragmáticas obtenidas por los niños de 3° año básico según estrato sociocultural, sin embargo esta desaparece cuando los niños y niñas avanzan en la escolaridad y llegan a los 10 años de edad.

5. CONCLUSIÓN

A lo largo de este estudio se ha definido la conciencia metapragmática como aquella habilidad que le permite al sujeto controlar la producción e interpretación de sus enunciados lingüísticos en la oralidad. Asimismo, se ha planteado como interrogante si es posible considerar que la diferencia de estrato sociocultural de los hablantes afecta dicho control. Las respuestas que hemos obtenido nos permiten formular dos tipos de conclusiones. La primera se refiere a que la diferencia de nivel de conciencia metapragmática debido a la clase social no se mantiene en todas las edades de los individuos. La segunda tiene que ver con el perfil de rendimiento que muestran los sujetos en los diferentes tipos de pruebas que conforman el instrumento.

Respecto de la primera cabe recordar que si comparamos niños de tercero básico de colegios municipales con niños de colegios particulares la brecha en su conciencia metapragmática es evidente, ya que hay una diferencia de 12% en el porcentaje de dominio. Sin embargo, si realizamos esta misma comparación, pero con niños de quinto básico, estas diferencias prácticamente desaparecen puesto que solo hay una diferencia de 1,7% de porcentaje de dominio. ¿Por qué ocurre esto? Pareciera ser que el ingreso a la escolaridad influiría en el desarrollo de la conciencia metapragmática de los niños. De esta manera, es posible que los niños en los primeros años escolares (hasta tercero básico aproximadamente) estén más influenciados por las diferencias lingüísticas que domina el estrato al cual pertenecen (código restringido y elaborado según Bernstein, 1985). Así, a medida que avanzan en la instrucción formal, los niños de estratos bajos van adquiriendo el código elaborado, lo que estaría ayudándolos a poseer un control más consciente del lenguaje. Dicha afirmación no estaría descaminada ya que Bialystok (1992) relaciona la conciencia metalingüística con un conocimiento más amplio del lenguaje.

En relación al segundo tipo de conclusiones referidas al rendimiento en los diferentes ítems, cabe recordar lo planteado por Crespo (2008) respecto a que la conciencia metapragmática no se aplica en forma sistemática, sino que es posible que un sujeto sea más hábil en algunas actividades y le resulten más difíciles otras. En nuestros sujetos estudiados, todos los grupos, independiente su clase social y de edad, tuvieron más dificultades para dar cuenta del ítem Referente Ambiguo y más facilidad para resolver el de Instrucciones Ambiguas. Los resultados coinciden con lo

señalado por la autora (Crespo, 2008) de lo ocurrido en estudios anteriores con otras muestras de niños; al parecer estas diferencias entre ítems son un rasgo recurrente en este tipo de pruebas.

Ahora bien, es necesario realizar una puntualización respecto a estos resultados: los niños de quinto básico de colegio particular pagado y municipalizado logran dar una cantidad similar de respuestas metapragmáticas. No obstante, los niños de quinto año básico de colegio municipalizado obtienen puntajes más estables en los diferentes ítems, en cambio, los niños de colegio particular obtienen porcentajes dispares.

Por otra parte, y refiriéndonos a las diferentes fases de la conciencia metapragmática podemos señalar que, si bien existe un incremento en la cantidad de respuestas metapragmáticas logradas por los niños de quinto básico, estas no alcanzan el máximo de respuestas correctas. Esto quiere decir que los sujetos aún están en un proceso de transición entre las fases epipragmática y metapragmática, lo que corrobora que aplicar la idea de Karmiloff-Smith (1994) respecto de una cierta recursividad entre las fases es una respuesta empíricamente adecuada.

Finalmente, dada la naturaleza de este estudio, exploratorio y preliminar, no es posible generalizar los resultados, sino tomarlos como un primer intento de explorar la interacción entre conciencia metapragmática, clase social y escolarización. De este modo, surge la necesidad de un estudio utilizando una población mayor que permita un análisis estadístico para generalizar los resultados, pues, como se ha mencionado, en cierta medida la influencia de la escolaridad podría estar afectando el control del lenguaje. Corroborar este primer resultado estadísticamente permitiría revalorizar el rol de la educación en el desarrollo del lenguaje.

OBRAS CITADAS

- Almeida, Manuel. 2003. *Sociolingüística*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Bernstein, Basil. 1985. Clases sociales, lenguaje y socialización. *Revista Colombiana de Educación*, VI: 25-43.
- Bialystok, Ellen. 1992. Attentional control in children's metalinguistic performance and measures of field independence. *Developmental Psychology*, 2. 4: 654-664.
- Crespo, Nina. 2009. La medición de la conciencia metapragmática de los niños: Resolviendo la ambigüedad en la comprensión oral. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 47.2: 69-88.
- Crespo, N., Pérez, D. y Alfaro, P. 2008. Instrumento de evaluación de la conciencia metapragmática. CMP. Instrumento Multimedia. Manual de Aplicación Valparaíso: Litografía Garín. S.A.
- Crespo, Nina y Alfaro, Pedro. 2009. La conciencia metapragmática en la edad escolar. *Boletín de Lingüística XXI/32*: 7-24.
- Crespo, Nina y Alvarado, Carola. 2010. Conciencia metapragmática y memoria operativa en niños escolares. *Revista L y L* 21: 93-108.
- Condemarín, Mabel. 1986. *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Coseriu, Eugenio. 1978. *Sincronía, diacronía e historia*. Madrid: Gredos.
- Duek, Celia e Inda, Graciela. 2006. La teoría de la estratificación social de Weber: un análisis crítico. Weber's theory of social stratification: a critical analysis. *Revista Austral de Ciencias*

- Sociales*, versión on-line. Extraído el 10 de noviembre de 2008 desde http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-17952006000200001&lng=es&nrm
- Flavell, John. 1993. *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Flórez-Romero, Rita, Torrado-Pacheco, María Cristina & Magnolia Mesa, Carol. 2006. Emergencia de las capacidades metalingüísticas. *Rev. Latinoamericana de Psicología*, 38, 3, 457-475.
- Gombert, Jean. 1992. *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gómez, Luis. 2001. Un privilegio, reconocimiento y evaluaciones de lenguaje: una mirada a los códigos sociolingüísticos en la cultura escolar. *Revista electrónica de estudios filológicos*. Extraído el 14 de octubre de 2008 desde <http://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/LuisFGomeztonos2.htm>
- Halliday, Michael, 1975. *Learning How To Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold (Publisher).
- Jakobson, Roman. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit.
- Karmiloff-Smith, Annette. 1994. Más allá de la modularidad. Madrid: Alianza.
- Kroch, Anthony. 1978. "Toward a theory of social dialect variation". *Language in Society* 7: 17-36.
- Labov, William (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- Levy, Yuri .1999. "Early metalinguistic competence: speech monitoring and repair behavior", en *Developmental Psychology* 35, 3, pp. 822-834.
- López Morales, Humberto. 1983. *Estratificación social del español de San Juan de Puerto Rico*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Moreno Fernández , Francisco. 1998. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. (pp. 33-54). España: Ariel lingüística.
- Nippold, Marilyn .1998. *Later Language Development*. Austin: Pro.Ed.
- Piaget, Jean. 1987. *Psicología del niño*. Madrid: Editorial Morata.
- Puyuelo, Miguel y Rondal, Jean-Adolphe. 2003. *Manual del desarrollo y alteraciones del lenguaje: Aspectos evolutivos y patologías en el niño y el adulto*. España: Masson.
- Real Academia Española. 2001. *Diccionario de la Lengua Española*. 22ª edición. España: Madrid. Versión on line . Extraído el 15 de septiembre 2010 desde http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=sociedad
- Rona, José Pedro. 1970. "La concepción estructural de la sociolingüística". En: Garvin, Paul L. y Yolanda Lastra (eds.): *Lecturas de sociolingüística*. México: UNAM 1974: 203-217.
- Scaron, Pedro, Aricó, José y Murmis, Miguel. 2002. Elementos fundamentales para la crítica de la economía. Borrador, 1857-1858 escrito por Karl Marx. España: Siglo XXI.
- Silva Corbalán, Carmen. 2001. *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press.
- Van Kleeck, Anne 1995. Emphasizing form and meaning separately in rereading and early reading instruction. *Topics in Language Disorders*, 16, 27-49.
- Verschueren, Jeff. 2002. *Para entender la pragmática* (pp. 95-109), España: Gredos.
- Weber, Max. 1969. *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.

