

La influencia de la escritura en la comprensión del significado y la forma en variaciones lexicales del español en niños preescolares*

Claudia Rosario Portilla Ramírez

cportilla@ub.edu

Ana Teberosky Coronado

ateberosky@ub.edu

Universidad de Barcelona

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Resumen

Este estudio explora la relación entre la escritura y la comprensión de la referencia a través de una tarea de sinonimia en niños entre 5 y 6 años de edad, de origen latinoamericano y escolarizados en Barcelona (España). Las variables relacionadas con la tarea de sinonimia fueron (a) la comprensión de la entidad lingüística *nombre* y (b) el nivel de conceptualización de la escritura de los niños y la presencia de etiquetas escritas durante la tarea. Para la tarea de sinonimia se utilizaron pares de sinónimos dialectales del español (de Latinoamérica y de la Península). Los resultados mostraron una diferenciación en el razonamiento de los niños que dependía de la comparación entre lenguaje oral y lenguaje escrito en el desarrollo de la tarea, evidenciando una mayor aceptación de la sinonimia en la modalidad de lenguaje oral que en la modalidad de lenguaje escrito.

Palabras clave: Escritura, conciencia metalingüística, sinonimia, nombre

1. Introducción

La perspectiva teórica que orienta este trabajo considera que la escritura no es un simple instrumento de codificación del lenguaje oral sino que se trata de un sistema de representación con unas propiedades particulares y que impone restricciones a lo que representa (Teberosky, 2000). En este sentido, se considera que la alfabetización no se reduce a la habilidad para manipular un código, sino que implica un proceso cognitivo

* Este artículo constituye un análisis preliminar que hace parte de la elaboración del proyecto de tesis doctoral de Claudia Portilla sobre escritura y conciencia metalingüística lexical. La fuente de financiación fue el programa de formación en la investigación y en la docencia de la Universidad de Barcelona efectuado entre el año 2002 y 2005. Los resultados fueron presentados en 9th International Conference of the EARLI (European Association for Research in Learning and Instruction) "Writing 2004" en formato póster en Ginebra, Suiza en 2004.

que da lugar a una reflexión sobre la escritura como un objeto de conocimiento (Ferreiro & Teberosky, 1979). Este punto de partida supone asumir que la escritura es, por naturaleza, una actividad metalingüística e intrínsecamente reflexiva (Olson, 2001). Varios autores han planteado que existe una relación conceptual entre la escritura y la conciencia metalingüística (Olson, 1996; Ferreiro, 2002; Teberosky, 2003), considerando que el conocimiento metalingüístico no es una condición previa para adquirir la cultura escrita, sino que mantiene una relación de desarrollo recíproco con ella. Se ha explorado mayoritariamente esta relación en un sentido unidireccional del conocimiento metalingüístico hacia la escritura, y poco en un sentido bidireccional. La premisa importante que subyace a este trabajo es que la escritura es metalingüística porque es una representación del lenguaje y permite por tanto que el lenguaje sea tomado como objeto de reflexión (Olson, 1998). Esta hipótesis ha sido estudiada con relación al desarrollo de la comprensión de los niños de los conceptos de palabra y de nombre (Ferreiro & Vernon, 1992; Kamawar & Homer, 2003; Teberosky 2003), encontrando que la alfabetización es un factor importante en este proceso.

Por ejemplo, se ha demostrado que para hablar sobre lo escrito, la mayoría de los niños en proceso de alfabetización prefieren utilizar el término *nombre*, a la vez que es lo escrito la referencia privilegiada y prototípica para este término: en lo escrito está "el nombre" de los objetos o de los dibujos, sea la marca del objeto o el texto que frecuentemente lo acompaña (Ferreiro & Teberosky, 1979; Ferreiro & Vernon, 1992).

La comprensión del léxico como *nombre* y su identificación lingüística en actos verbales es más tardía. Por ejemplo, cuando se diferencia el uso de designación referencial de la función autonímica entre "¿qué es un león?" y "¿qué es /león/?" (Teberosky, 2003). La autonimia es la mención del lenguaje por sí mismo y etimológicamente significa "el nombre de sí mismo, que se designa a sí mismo" (Rey-Debove, 1997). Las preguntas directas sobre el signo lingüístico (en "¿qué es /león/?") suponen respuestas autonímicas del tipo "es el nombre del animal", en las cuales se evidencia la comprensión metalingüística del término *nombre*. Teberosky encontró que la condición de la modalidad escrita dio lugar a mayor frecuencia de respuestas metalingüísticas en los niños, evidenciando que la alfabetización interviene en el metalenguaje y en la comprensión del signo lingüístico.

En el presente estudio exploramos la comprensión que el niño tiene sobre el signo lingüístico y su relación con la escritura en dos tareas metalingüísticas. La tarea de sinonimia en una condición oral y otra escrita (en presencia de etiquetas escritas para cada par de sinónimos) y la tarea de autonomía. De acuerdo con Rey-Debove (1997), la sinonimia implica una confrontación de los componentes del signo (significante y significado) y una atención privilegiada a la identidad del referente que los distintos nombres pueden evocar. En la situación de sinonimia el significante es variable y el significado es constante. Entendida como procedimiento de sustitución, la sinonimia está emparentada con el proceso de designación e implica una equivalencia sobre dos o más signos en situaciones de intralengua (en la misma lengua) o de interlengua (distintas lenguas o dialectos). Por su parte, la autonomía implica la diferenciación entre el uso del signo en su relación de designación y el uso del signo en su relación de autorreferencia (nombre de sí mismo). Como procedimiento de sustitución, la sinonimia está relacionada con la autonomía porque la comparación entre signos nos obliga a darles un estatuto autonómico (Rey-Debove, 1997, p. 190). Para comparar denominaciones de los objetos del mundo debemos poner los nombres en mención: "aquí 'papa' se dice 'patata'". Los verbos metalingüísticos "se dice", "significa", "tiene el mismo significado", etc. relacionan dos nombres en mención, fuera del uso comunicativo. Lo mismo ocurre en situación de definición, traducción, reflexión sobre la etimología, etc., es decir, en situaciones que impliquen la comprensión de la arbitrariedad del signo. Averiguar qué factores intervienen en este proceso de comparación y cuál es la influencia del lenguaje escrito en dicho proceso son los objetivos del presente estudio.

La dificultad en la comprensión de la sinonimia en niños pequeños ha sido investigada ampliamente desde la lingüística y la psicología del desarrollo. Algunos autores han indagado en la capacidad de los niños para "nombrar de forma alternativa" objetos del mundo ya conocidos y etiquetados por ellos y han relacionado su desempeño en este tipo de tareas con capacidades cognitivas para comprender los estados mentales, sugiriendo que la capacidad para comprender la sinonimia aparecería hacia los cuatro años de edad coincidiendo con la comprensión de la falsa creencia (la comprensión de que los sujetos pueden tener representaciones mentales de la realidad que difieren del estado real de los hechos o son erróneas) (Perner, Stummer, Sprung & Doherty, 2002). Para explicar la dificultad en la comprensión de "nombrar de forma alternativa" utilizando sinónimos, Perner *et al.* sugieren que los niños carecerían de la habilidad para

representar dos perspectivas que se confrontan simultáneamente en este tipo de situación metalingüística. Siguiendo a los autores, los niños menores de cuatro años podrían cambiar de perspectiva en distintos momentos o lo que es igual, referirse sin dificultad a papa como “papa” o “patata” en distintas situaciones, pero se enfrentarían a una situación problema cuando confrontan al mismo tiempo los dos perspectivas.

Otra explicación posible ante la dificultad para comprender la sinonimia ha sido considerada dentro de la teoría de las restricciones en el aprendizaje lexical: el principio de mutua exclusividad, el cual orienta al niño a resistir el aprendizaje de un segundo nombre para un objeto (Markman & Wachtel 1988). Sin embargo, este principio de adquisición lexical ha generado controversia sobre el caso particular de los niños bilingües y se han derivado diversas investigaciones que ofrecen evidencia y preguntas entorno a una propuesta más pragmática que de restricción lexical. Por ejemplo, Clark (1987) ha propuesto que la adquisición del lenguaje es facilitada por una restricción pragmática: el principio de contraste, el cual orienta al niño a asumir que cualquier diferencia en la forma implica una diferencia en el significado. Por lo tanto, este principio podría influir en el aprendizaje de muchos aspectos del lenguaje, incluyendo el aprendizaje lexical y la comprensión de la sinonimia.

Por nuestra parte, si nos preguntamos porqué la escritura podría estar influenciando la comprensión metalingüística de la sinonimia tendríamos entonces que explorar las argumentaciones teóricas que se relacionan con: a) la dificultad que los niños tienen para confrontar perspectivas y comprender que puede haber diferentes perspectivas sobre la misma cosa y que el sesgo de la mutua exclusividad es una consecuencia de esta inhabilidad; b) la mutua exclusividad como restricción en el aprendizaje del léxico orienta al niño a preferir solamente una etiqueta por objeto; y c) el principio de que cualquier diferencia en la forma en una lengua marca una diferencia en el significado, o principio de contraste.

Las investigaciones sobre la comprensión de la sinonimia han discutido estas argumentaciones, orientándose por la dificultad que los niños tendrían para confrontar perspectivas distintas, dificultad que es superada hacia los cuatro años (Doherty & Perner, 1998). Estas investigaciones han utilizado solamente la modalidad del lenguaje oral en tareas de producción de sinónimos y de juzgar si un títere manipulado por el

entrevistador responde correctamente cuando se le pide que diga un nombre distinto para un objeto pero que su significado sea el mismo. Nuestro propósito es explorar la comprensión de la sinonimia a través del lenguaje oral y escrito y proponer, a la luz de las argumentaciones teóricas mencionadas, una alternativa de interpretación que considere la diferenciación entre las dos modalidades del lenguaje.

2. Participantes

Un grupo de 30 niños de Latinoamérica (Colombia, Ecuador, Argentina, República Dominicana) de origen inmigrado¹ (17 niños y 13 niñas) fue seleccionado en las escuelas públicas de Barcelona, en el nivel de preescolar. Los niños tenían entre 5,0 y 6,1 años de edad y se encontraban en un proceso de devenir bilingües catalán-castellano, dado que la escolarización en Barcelona se realiza en catalán. Por otra parte, las diferencias dialectales entre el castellano de Latinoamérica (la lengua familiar) y el castellano de España al que están expuestos los niños (lengua del medio cultural, de la televisión, etc.) y la inmersión en el catalán (lengua escrita y escolar), constituyen una situación lingüística que se puede considerar como de biculturalismo además de bilingüismo.

3. Procedimiento

Para estudiar a los niños se utilizó una situación semi-estructurada y un tipo de entrevista clínico-crítico de modelo piagetiano en las tres tareas de escritura, autonomía y sinonimia dialectal. Propusimos tareas de conceptualización de la escritura y la tarea de autonomía para explorar la posible influencia en la comprensión metalingüística.

Las escrituras de los niños fueron categorizadas en cuatro niveles de conceptualización de la escritura: pre-silábico, silábico, silábico-alfabético, y alfabético (Ferreiro & Teberosky, 1979). Los niveles fueron evaluados en función del desarrollo conceptual de la escritura y no sobre el desempeño en lectura. Esta evaluación está orientada más por el criterio de la conceptualización de la escritura (la función de lo

¹ Este grupo hace parte de un estudio más amplio en el que se analizan otras situaciones metalingüísticas, aquí mostramos un análisis preliminar de una de las situaciones en relación con el nivel de conceptualización de la escritura y las condiciones de resolución de la tarea (oral/escrito).

escrito y la comprensión de su relación con lo oral) que por el nivel de decodificación (escritura con correspondencias fonéticas) por parte de los niños (Ferreiro & Teberosky, 1979). Los estudios previos han mostrado que estas conceptualizaciones son construidas por los niños desde sus primeras ideas de linealidad y arbitrariedad de las formas gráficas, pasando luego por las condiciones de interpretabilidad del texto: la cantidad mínima y la variedad interna de las grafías. Este primer período es conocido como pre-silábico. Posteriormente la búsqueda de relaciones entre lo escrito y los aspectos sonoros del habla determinan el período de fonetización de la escritura. Este período, en lenguas como el español, se manifiesta en un primer momento de escritura silábica, seguido por un momento de escritura silábico-alfabético y finalmente por una escritura alfabética (Ferreiro, 1997). En la Tabla 1 presentamos los criterios utilizados para categorizar las escrituras de los niños.

----- Tabla 1-----

Tabla 1. Criterios de categorización de los niveles de conceptualización en el proceso de construcción de la escritura	
<i>Escritura pre-silábica</i>	Se incluyen las escrituras en las que las diferentes palabras no reciben una diferenciación gráfica y la atribución de significado viene marcada por la intención claramente subjetiva. Se incluyen también las escrituras en las que las diferentes palabras reciben una diferenciación gráfica objetiva. Los niños/as en este nivel no intentan establecer una correspondencia entre letras y sonidos ni cuando escriben, ni cuando leen su propia escritura.
<i>Escritura silábica</i>	Se incluyen las producciones que comienzan a controlar la cantidad de sílabas o ya tienen un control de la cantidad de letras en función de la cantidad de sílabas de la palabra. Las letras pueden o no recibir el valor sonoro convencional, en el primer caso el niño usa una letra apropiada para la mayoría de las sílabas que representan, en el segundo caso cualquier letra sirve para representar la sílaba.
<i>Escritura silábico-alfabética</i>	Los niños/as en este nivel recurren a un análisis silábico, escribiendo una letra para cada sílaba, y a un análisis intra-silábico hasta llegar a los fonemas. El resultado es una escritura mezclada de representación de sílabas y de fonemas
<i>Escritura alfabética.</i>	Las producciones en este nivel presentan una correspondencia sistemática entre letras y fonemas, aunque la ortografía no sea la convencional.

En la tarea de autonomía planteamos las siguientes preguntas: “¿qué es un X?” y luego “¿qué es /X/?” en la que “X” correspondía al nombre de un animal conocido. Preguntamos por cuatro animales diferentes (león, conejo, hormiga y cebra).

La tarea de sinonimia comportaba tres condiciones: condición de sinonimia oral, condición de leer sinónimos y condición de sinonimia escrita. En la condición oral, indagamos la aceptación que hacen los niños de sinónimos dialectales en la confrontación de dos formas con un mismo significado (sinonimia oral). Por ejemplo, preguntamos a los niños “¿'carro' y 'coche' es lo mismo?”. En la condición escrita, indagamos la posible influencia de la escritura en presencia de nombres escritos de los sinónimos (leer sinónimos). En esta condición de “leer” preguntamos a los niños si en la etiqueta de un nombre del par de sinónimos (por ejemplo, en la etiqueta escrita COCHE) era posible leer el otro par (por ejemplo, “carro”). A continuación, en la presencia de las dos etiquetas escritas y la fotografía del estímulo, preguntamos si podíamos dejar la fotografía con las dos etiquetas (sinonimia escrita).

4. Resultados

Respecto al nivel de conceptualización de la escritura, para el análisis de los resultados se consideraron dos grupos. El primer grupo conformado por los niveles pre-silábico y silábico (17 niños), y el segundo grupo conformado por los niveles silábico-alfabético y alfabético (13 niños). Es importante señalar que en este segundo grupo, sólo cinco niños se encontraban en un nivel alfabético de conceptualización de la escritura, es decir, podían leer de manera convencional.

En cuanto a la tarea de autonomía las respuestas de los niños orientaron la clasificación en dos niveles: respuestas orientadas al significado conceptual del término y respuestas de comprensión metalingüística. El primer tipo agrupó las definiciones y/o las descripciones dadas por los niños ante la pregunta metalingüística. El segundo tipo agrupó las respuestas en las que se evidenciaba la comprensión del carácter metalingüístico de la entidad *nombre*. Las respuestas de casi todos los niños se agruparon entre el primer grupo de significación, es decir, los niños no evidenciaron una reflexión sobre la unidad lingüística *nombre*. Estadísticamente se obtuvo un efecto suelo (80% de los niños dieron definiciones y descripciones sobre los estímulos presentados). Esta constante en el desempeño en la tarea de autonomía descarta la posibilidad de plantear relaciones estadísticas con el nivel de conceptualización de la escritura. Sin embargo, podemos anotar que en casos específicos la comprensión de la entidad lingüística de *nombre* está relacionada con el nivel de conceptualización de

correspondencia alfabética exhaustiva entre sonidos y grafías. Veamos los siguientes ejemplos:

-----Ejemplos-----

Ejemplo 1	
José (6 años, 8 meses) Nivel de conceptualización de la escritura: Alfabético	
<i>Entrevistador:</i>	<i>¿Qué es esto?</i>
<i>José:</i>	<i>Un león</i>
<i>Entrevistador:</i>	<i>¿Qué es un león?</i>
<i>José:</i>	<i>Un animal carnívoro</i>
<i>Entrevistador:</i>	<i>¿Qué es /león/?</i>
<i>José:</i>	<i>El nombre de un animal</i>

Ejemplo 2	
Elena (7 años) Nivel de conceptualización de la escritura: Alfabético	
<i>Entrevistador:</i>	<i>¿Qué es esto?</i>
<i>Elena:</i>	<i>Una hormiga</i>
<i>Entrevistador:</i>	<i>¿Qué es una hormiga?</i>
<i>Elena:</i>	<i>Una cosa que pica</i>
<i>Entrevistador:</i>	<i>¿Qué es /hormiga/?</i>
<i>Elena:</i>	<i>El nombre de ella</i>

En la tarea de sinonimia, en la condición de “leer”, cuando se preguntó si en la etiqueta del primer sinónimo era posible leer el segundo de ellos, el 89% de los niños rechazó esta posibilidad, lo que produjo estadísticamente un efecto techo. Este tipo de respuesta resultó interesante porque indica que los niños de 5 años tienen una representación de lo escrito como algo literal. Por ejemplo, afirmaron que el segundo nombre no podía ser leído en el texto porque “ya tiene nombre”, o porque “tiene que tener otras letras” (refiriéndose al primero). La mayoría de los niños que hicieron este tipo de afirmaciones no sabían leer de forma convencional. Aunque los niños aceptan que se pueden decir dos nombres, entienden que en una etiqueta sólo se puede leer uno de ellos.

Las figuras 1 y 2 muestran la relación entre el nivel de conceptualización de la escritura en relación con la tarea de sinonimia en la condición oral y en la condición escrita respectivamente. Aunque no encontramos diferencias estadísticamente

significativas en estas condiciones, se puede observar en las dos figuras que las diferencias pueden ser marginales. Es decir, como se muestra en la figura 1, en el nivel de conceptualización silábico- alfabético y alfabético los niños aceptaron que casi todos los estímulos presentados eran sinónimos. Por otra parte, en la condición de sinonimia escrita en los niveles silábico-alfabético y alfabético, la mayoría de los niños aceptó que a la fotografía del objeto se podían asociar dos etiquetas escritas como se observa en la figura 2.

----- Figura 1 y Figura 2-----

Figura 1. Sinonimia Oral

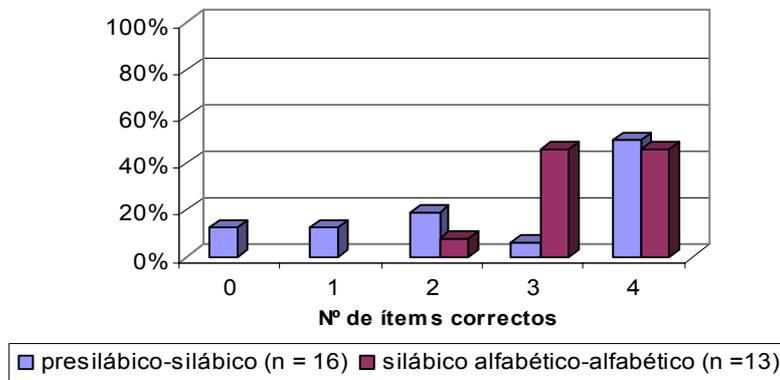
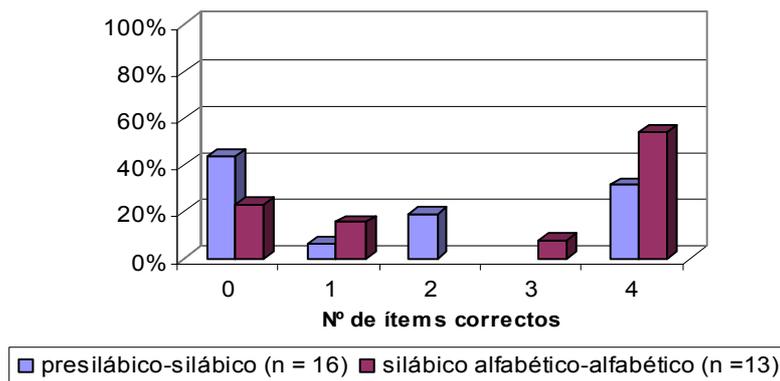


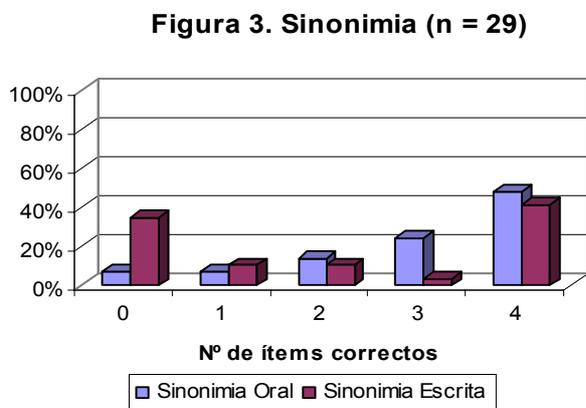
Figura 2. Sinonimia Escrita



La figura 3 muestra la comparación en el desempeño entre la condición oral y la condición escrita en la tarea de sinonimia. Existe mayor aceptación de la sinonimia en la condición oral que en la condición escrita. La diferencia entre las dos condiciones fue estadísticamente significativa. Este resultado va en la línea de las propuestas teóricas que explicarían la diferenciación en el tipo de razonamiento de los niños cuando una

situación metalingüística se ofrece bajo dos distintas condiciones, oral y escrita, de lenguaje (Ferreiro & Vernon 1992).

-----Figura 3-----



Como hemos comentado, los niños no evidenciaron una reflexión sobre la unidad lingüística *nombre* y se produjo un efecto suelo en la tarea de autonomía. Pero, ello no significa que los niños no hicieran reflexiones metalingüísticas. En efecto, durante las tareas de escritura espontánea y de sinonimia en las dos condiciones de modalidad oral y modalidad escrita, fue evidente que en las justificaciones los niños hacían una elaboración metalingüística que les lleva a diferenciar entre *es el nombre, quiere decir, se puede decir, se puede leer*. Por ejemplo, la mayoría de los niños argumentaban al enfrentarse al par de sinónimos, que *se puede decir* de las dos maneras pero en la modalidad escrita *no se puede leer* en una misma etiqueta y no pueden permanecer dos etiquetas escritas para el mismo referente.

5. Discusión

La hipótesis general de este estudio fue que el nivel de conceptualización de la escritura y la condición de sinonimia escrita podría influir en la comparación que el niño hace entre dos formas distintas para un mismo referente. De hecho, estos resultados demuestran que los niveles altos de conceptualización de la escritura podrían estar relacionados con la comprensión de la sinonimia. El mejor desempeño de los niños en la condición de sinonimia oral que en la de sinonimia escrita refleja la influencia de la escritura en diferentes aspectos: a) el niño acepta que dos pares de sinónimos sean *lo mismo* en un acto oral haciendo un trabajo que reposa sobre el significado, es decir, para

el niño *lo mismo* es el mismo significado, no la misma forma; b) pero rechaza que dos pares de sinónimos sean lo mismo en lo escrito (leer o aceptar dos etiquetas): la escritura da una estabilidad a los nombres, específicamente en su forma o significante, de modo que el significante deviene informativo influyendo para que el niño comience a comparar en función de la forma de los nombres; c) la preferencia entre los términos se decanta por la expresión de español peninsular, la escritura provoca en el niño reflexiones sobre lo normativo, sobre lo que es convencionalmente aceptado en su contexto escolar. Los niños aceptan más fácilmente que un referente pueda ser llamado de distintas maneras en la condición oral cuando se plantean las diferencias dialectales entre el castellano peninsular y el castellano latinoamericano. Sin embargo, esta aceptación se modifica en la condición de sinonimia escrita, prefiriendo la forma escrita del castellano peninsular.

Si retomamos las argumentaciones teóricas que planteamos al inicio, podríamos ofrecer algunas reflexiones en torno a ellas después de explorar nuestros resultados. La explicación ofrecida por Perner et al. (2002) sobre la dificultad que tienen los niños pequeños en la comprensión de tareas de sinonimia estaría en relación con la confrontación de perspectivas distintas. Esta explicación es válida si se tiene en cuenta los locutores en una perspectiva pragmática, es decir si comparamos las personas y los signos. Posiblemente las expresiones que implican sinonimia con un sujeto personal (como puede darse en el discurso directo, en la traducción o en los ejemplos) sean las primeras en las que un niño se ve enfrentado a la diversidad de formas de comunicación para expresar un mismo significado. Pero es de difícil aplicación para explicar por qué, los niños de 5 años en este estudio, no aceptan dos formas lingüísticas distintas para un mismo significado en la condición de sinonimia escrita, cuando en la condición de sinonimia oral sí lo habían aceptado. La dificultad de los niños en la condición de sinonimia escrita radica en contrastar focalizando sobre los significantes (que son distintos) a los que es confrontado en la presencia de etiquetas escritas. En la condición oral los niños aceptaban la sinonimia, posiblemente más porque atienden al significado que porque responden al input de tipo socio-pragmático en el intercambio comunicativo que establecen con el entrevistador. La presencia de etiquetas escritas impone una atención a la forma escrita como una entidad informativa que influye sobre la comparación entre los signos y orienta la preferencia por el uso normativo escolar.

El principio de mutua exclusividad como restricción en el aprendizaje lexical, ofrece también aspectos a tener en cuenta en la explicación de nuestros resultados. Aunque la mutua exclusividad ha sido propuesta por Markman & Wachtel (1998) en el proceso de aprendizaje temprano de léxico nuevo en condiciones de lenguaje oral en niños pequeños, nuestros resultados nos tientan a pensar que la condición de presencia de etiquetas escritas y la importancia de la forma impone restricciones similares a la mutua exclusividad. En esta condición los niños prefirieron solamente una etiqueta escrita para el objeto. Esta evidencia nos permite argumentar que el lenguaje escrito impone especificidades en la comprensión no sólo del significado sino también de la forma del signo lingüístico.

En relación al Principio de Contraste defendido por Clark (1987), los resultados del presente estudio permiten plantear cuestiones en relación a la especificidad del lenguaje escrito aunque distantes de la propuesta de distinción en el significado. Clark propone este principio en el proceso de adquisición lexical argumentado que cualquier diferencia en la forma oral orienta a la búsqueda de diferenciación en el significado. En nuestra condición de sinonimia escrita, la mayoría de los niños prefirió una de las etiquetas más que orientarse a buscar distinciones en el significado o en el referente. De hecho, el principio de contraste de Clark supone la no existencia de sinonimia y, como hemos visto, el rechazo se produce cuando ésta es asociada con la forma escrita.

Con los resultados de este estudio se pone de manifiesto que la comparación oral/escrito que hacen los niños influye sobre su reflexión metalingüística. Una explicación alternativa que atraviesa las argumentaciones teóricas precedentes, es la idea de que la escritura implica una actividad metalingüística en la consideración no sólo del significado sino también del significante del signo. La hipótesis metalingüística de la escritura propuesta por Olson (1998) sugiere que la escritura es una representación del lenguaje convirtiéndolo en un objeto de reflexión. La presencia de etiquetas escritas por una parte, y el nivel de conceptualización de la escritura de los niños por otra, hacen que las tareas metalingüísticas propuestas en este estudio sean razonadas de modos distintos evidenciando razonamientos específicos de diferenciación entre lo oral y lo escrito. En trabajos posteriores nuestra intención será indagar a través de esta hipótesis de especificidad de la escritura como actividad metalingüística ampliando el rango de edad e incorporando un número mayor de sujetos.

Referencias

- Clark, E. (1987). *The principle of contrast: a constraint on acquisition. Mechanisms of language acquisition: 20th annual Carnegie symposium on cognition*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Doherty, M. & Perner, J. (1998). 'Metalinguistic awareness and theory of mind: just two words for the same thing?' en *Cognitive Development*(13): 279 - 305.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI.
- _____ (2002). *Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. E. Ferreiro. Barcelona, Gedisa. 21: 151-171.
- _____ y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI.
- _____ y S. Vernon (1992). 'La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años'. En *Infancia y Aprendizaje* 58: 15-27.
- Kamawar, D. & Homer, B. (2003). *Children's metalinguistic understanding of words and names*.<http://lsn.oise.utoronto.ca/Bruce/Rliteracy/Spring98.nsf/pages/kamawar>
- Markman, E. & Wachtel, G. (1988). 'Children's use of mutual exclusivity to constrain the meanings of words.' en *Cognitive Psychology* 20: 121-157.
- Olson, D. R. (1996). 'Towards a psychology of literacy: on the relations between speech and writing.' En *Cognition* 60: 83-104.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona, Gedisa.
- Olson, D. R. (2001). 'What writing is.' En *Pragmatics & Cognition* 9(2): 239-258.
- Perner, J., Stummer, S., Sprung, M., Doherty, M. (2002). 'Theory of mind finds its Piagetian perspective: why alternative naming comes with understanding belief.' En *Cognitive Development*(17): 1451 - 1472.
- Rey-Debove, J. (1997). *Le métalangage*. Paris, Armand Colin.
- Teberosky, A. (2000). 'Relectura de Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño'. Sistemas de escritura, constructivismo y educación. E. Ferreiro. Rosario, en *Homo Sapiens*. 2: 25-42.
- _____ (2003). 'El uso de "nombre" como terminología de las unidades del lenguaje'. en *Revista de Psicolinguística Applicata* 3(1): 15-35.

Abstract

This study explores the relationship between writing and the understanding of the referent in the context of an activity on synonyms. The participants were children of Latin-American origin, 5 and 6 years of age, and educated in Barcelona. The variables that were related to the task on synonyms included: (a) comprehension of the linguistic entity *noun* and (b) the level of conceptualization of writing among children as well as the presence of writing labels during the performance of the task. Pairs of dialect synonyms (Latin-American and Peninsular Spanish) were used for the activity. Results show a difference in the level of reasoning by children that stem from the comparison between oral and written language. This is an evidence of higher acceptance of synonymy in oral language than in written language.

Key words: Writing, metalinguistic awareness, synonymy, noun.