

La cultura escrita como actividad metalingüística

DAVID R. OLSON

Cuando la "hipótesis de la cultura escrita" apareció en los primeros trabajos publicados por Havelock (1963, 1976), Ong (1982), McLuhan (1962), Goody y Watt (1963) y otros, tuvo las características de una operación de desbroce, como una especie de tarea de guadañar y quemar la maleza, y le ha tocado a una segunda generación de estudiosos barrer los desechos y convertir el campo desbrozado en un terreno arable.

El principal planteo efectuado respecto de la cultura escrita era que la escritura había sido responsable, históricamente, de la evolución de nuevas formas de discurso, como por ejemplo la ficción en prosa y la prosa ensayística, que reflejaban un nuevo enfoque o comprensión del lenguaje y una nueva mentalidad, más subjetiva y reflexiva. Asimismo, según se argumentaba, la cultura escrita había contribuido a generar nuevas formas de organización social, estados en lugar de tribus y públicos lectores en lugar de grupos de contacto oral. Cuando estos argumentos se exponían con especial vehemencia, la cultura escrita era vista como el camino a la "modernidad", un camino que podía exportarse a los países en vías de desarrollo que también aspiraban a alcanzar esa modernidad.

Entre los desechos creados en esas audaces empresas teóricas había algunas notables limitaciones y contradicciones. En primer lugar, celebrar la significación de la cultura escrita implicaba, tácitamente, conceptualizar la falta de escritura o la "oralidad" como inferior, como algo que había que superar, dejar atrás o, de ser necesario, erradicar. Como expresa Pata-nayak (capítulo 6 de este libro), hasta el hecho de llamar "iletrados" a quienes no saben leer equivale a calificar como gente de segunda clase a más de la mitad de la población del

mundo. Ningún uso de la cultura escrita es tan importante como para justificar que se catalogue a media humanidad de inferior. Pero además de este problema, el "planteo general", como lo ha denominado Feldman (capítulo 3 de este libro), es engañoso porque adjudica a quienes saben leer ciertas características que, según han demostrado lingüistas y antropólogos, están presentes de alguna forma en los miembros de las sociedades ágrafas, o tradicionales. En segundo lugar, se dio el caso de algunas culturas que sí tenían escritura, como los vai y los cri, pero en las que no aparecían las formas de habla y de pensamiento asociadas con la modernidad. En tercer lugar, lingüistas como Biber (1986) y Ainsworth-Vaughn (1987) no encontraron ninguna diferencia sistemática entre las estructuras léxicas, sintácticas o de discurso de la producción oral y de la escrita. Y por último, algunos estudiosos del razonamiento (Cole y Scribner, 1974; Scribner y Cole, 1981) informaron que si bien las premisas a partir de las cuales extraían conclusiones los miembros de distintas culturas eran diferentes, los procesos lógicos en sí mismos no lo eran, y que la cultura escrita per se no tenía ningún efecto apreciable sobre las soluciones propuestas para esos problemas. Estos y otros hechos similares tuvieron que ser pasados por alto a efectos de mantener el punto de vista general de que la cultura escrita históricamente había transformado la mente y la sociedad, y el punto de vista más particular de que la adquisición de la escritura era un factor fundamental del desarrollo intelectual, lingüístico y social.

Sin duda, ya es tiempo de retirar la hipótesis de la cultura escrita, o bien de reformularla según criterios más defendibles. Todavía no hay una formulación apropiada, pero para llegar a ella será necesario, entre otras cosas, poner primero a la cultura escrita en un contexto funcional, como han planteado Scribner (1986), Griffin y Cole (1987), Heath (1983) y otros. La escritura, como la oralidad, es un medio para lograr diversos fines, y no un fin en sí misma. Las funciones cumplidas en diversos contextos sociales pueden hacer que muchas de las diferencias entre lo oral y lo escrito resulten insignificantes. En segundo lugar, habrá que examinar las formas de escritura correspondientes a distintos individuos, grupos sociales y culturas (Street, 1984; Wagner, 1987), un factor que nuevamente limita la posibilidad de generalizar las conclusiones relativas a la cultura escrita occidental. En tercer lugar, será preciso reconocer las diferen-

cias entre las ortografías y, por consiguiente, entre sus usos (Taylor y Olson, en preparación). Y en cuarto lugar, habrá que definir con mayor precisión las relaciones entre diversos medios de comunicación y entre estos medios y las propiedades y usos más fundamentales del lenguaje humano en general.

Mis objetivos en este capítulo son mucho más limitados. Analizaré cuatro hipótesis que relacionan la cultura escrita occidental con las formas de pensamiento que valoramos y fomentamos a través de la escolaridad. Las hipótesis que voy a tratar son la hipótesis de la modalidad, la hipótesis del medio, la hipótesis de las destrezas mentales y la hipótesis metalingüística. Antes de examinarlas, es imprescindible considerar la concepción de la cultura escrita, cuyas implicaciones intelectuales me propongo explicar.

Condiciones necesarias para el desarrollo de la cultura escrita

Mientras que la cultura escrita, estrictamente hablando, implica la capacidad de un individuo de leer y escribir, la hipótesis de la cultura escrita es bastante más general, pues se refiere a la competencia general requerida para tomar parte en una tradición de escritura. Las condiciones esenciales para que se concrete esta cultura escrita más general incluyen cuatro factores.

En primer lugar, debe haber algún mecanismo para "fijar" y acumular textos. El principal medio para fijar textos es un sistema de escritura, pero como han señalado Narasimhan (capítulo 11 de este libro) y Feldman (capítulo 3 de este libro), los "textos" también pueden fijarse por medios orales. En la tradición védica los textos se fijan por medio de complejos sistemas nemónicos que los mantienen tan invariables como lo hace la escritura. En la tradición de los poetas orales estudiada por Parry (1971), Lord (1960), Goody (1987) y Finnegan (1977), en cambio (véase Havelock, capítulo 1 de este libro), la forma preservada no era al pie de la letra, sino que se apoyaba en el ritmo, la métrica y expresiones formularias como las del "mar de rojo vino" de Homero en la composición oral. Así, el poema quedaba fijo mientras que las palabras eran un tanto variables. Pero ambos tipos de tradición oral "fijan" el texto y lo convierten en un objeto de repetición y reflexión.

Estos textos tienen una función acumulativa, de archivo. Se les puede agregar nueva información y reemplazar o suprimir la anterior. La escritura tiene una enorme ventaja en tanto permite acumular una cantidad de textos que excede en mucho la capacidad de almacenamiento de cualquier experto individual. En efecto, Eisenstein (1979) ha fundamentado el criterio de que la función de archivo de la escritura, con su capacidad de acumular y actualizar información, es el factor crucial para comprender las implicaciones sociales e intelectuales de la cultura escrita. Por el contrario, tanto los vai (Scribner y Cole, 1981) como los cri (Bennett y Berry, capítulo 5 de este libro) tenían un sistema de escritura que podía "fijar" textos, pero como los textos para los que se usaba eran principalmente registros y cartas personales, no contribuyó a desarrollar una tradición acumulativa de archivo. Una tradición escrita requiere no sólo fijar sino también acumular textos.

En segundo lugar, debe haber instituciones para usar los textos. Si los textos no son pertinentes a ciertas prácticas sociales como la religión, la ley, los negocios, la justicia, la ciencia y la literatura, tendrán una limitada significación cognitiva. El desarrollo de la cultura escrita, por consiguiente, requiere algunas instituciones que utilicen los textos: la iglesia, la corte, el gobierno, la academia y la familia. De hecho, la cultura escrita es un factor de enorme importancia para la especialización y la diferenciación de esas instituciones.

En tercer lugar, debe haber instituciones para incorporar aprendices a esas instituciones. Entre éstas se cuentan la familia, la iglesia y, sobre todo en las sociedades con cultura escrita, la escuela. La escuela no sólo capacita a los niños para que asuman los roles de expertos en las instituciones propias de la cultura escrita, sino que también, de manera más general, capacita a la mayoría de la gente para utilizar y confiar en esas instituciones, para ser lo que Illich (capítulo 2 de este libro) denomina "letrados legos". El letrado lego tiene toda la gama de conocimientos que puede tener la gente acerca de la cultura escrita y sus instituciones aunque él mismo no sepa leer ni escribir.

Y en cuarto lugar, el más importante a efectos de lo que vamos a tratar a continuación, debe desarrollarse un metalenguaje oral, ligado a un "lenguaje mental", para hablar y pensar sobre las estructuras y los significados de esos textos acumula-

dos y sobre las intenciones de sus autores y su interpretación en determinados contextos. Este metalenguaje es el que permite a quienes hablan y escriben referirse a un texto, a sus propiedades y su estructura, así como a su significado y su apropiada interpretación. A qué se refiere y cómo funciona este metalenguaje son los temas principales de este capítulo.

Cuando abordamos la cultura escrita en este sentido más amplio, como la capacidad de tomar parte en una tradición escrita, en la ciencia, la filosofía y la literatura de la tradición, el planteo de que la cultura escrita es un importante factor social y psicológico parece demasiado obvio como para requerir un comentario detallado. Pero el modo preciso en que la cultura escrita incide en estos procesos sociales y psicológicos aún no está claro. Para reducir la cantidad de explicaciones posibles, volveremos a nuestras cuatro hipótesis.

Cuatro hipótesis sobre el vínculo de la cultura escrita y el pensamiento

La hipótesis de la modalidad: ojo por oído

Una de las primeras hipótesis sobre el vínculo entre la cultura escrita y las formas de pensamiento fue la opinión de McLuhan (1962) de que la escritura puso en juego una modalidad sensorial estrechamente asociada con el espacio; el ojo venía a substituir al oído. Se consideraba que el mero hecho de que el lenguaje fuera escrito y sometido a un examen visual influía sobre su forma y sus usos.

Aunque el planteo general respecto de la importancia del ojo actualmente parece exagerado, en realidad existen algunas pruebas de que las simples diferencias de modalidad efectivamente alteran las producciones lingüísticas de la gente. Chafe (1985) y Chafe y Danielewicz (1987) suministraron pruebas de que las personas escriben de manera distinta de como hablan. Al escribir utilizan un vocabulario un poco más elaborado y construcciones oracionales más complejas que al hablar. Estas diferencias tienden a manifestarse en el empleo de distintos "géneros", más que en el uso de una modalidad diferente per se. Es decir, las propiedades de la escritura son más visibles en los ensayos científicos que en las cartas entre amigos. De hecho, Tannen (1985) ha propuesto que un modo más útil de clasificar el lenguaje es en función de dimensiones tales como la expresión

personal en oposición a la información, visto que el habla a menudo, aunque no siempre, favorece la primera y la escritura, la segunda. Pero existen ciertas pruebas de que, aun manteniendo constante el género, las producciones orales y las escritas difieren. Hildyard y Hidi (1985) estudiaron las producciones orales y escritas de un grupo de niños de la escuela primaria. Hasta los doce años de edad, los niños producían textos orales y escritos entre los que no había ninguna diferencia. A partir de esa edad, sus producciones orales y escritas divergían, mostrando las escritas un mayor grado de complejidad estructural. Esta mejora se vinculaba directamente con los comienzos de la actividad de revisar textos; el proceso de revisión era el que al parecer daba origen a la producción de textos más complejos. Los investigadores también comprobaron que el hecho de escribir sus textos llevaba a los niños a recordar una mayor cantidad de las palabras exactas que habían usado, mientras que la producción oral los llevaba a recordar mejor la esencia de los textos. Al parecer, la escritura les permitía prestar más atención a las propiedades lingüísticas del texto, tanto a su forma visible como a su estructura lógica.

Nystrand (1986) informa haber constatado un efecto similar entre estudiantes universitarios. En un taller de escritura, los estudiantes leían sus redacciones en voz alta y los demás las comentaban, mientras que en otro taller se repartían copias de las redacciones a todos los participantes. Nystrand observó que en el primer caso, las revisiones tendían a ser superficiales, mientras que en el segundo apuntaban a la estructura básica del texto. La mera presencia del texto escrito les permitía a los comentaristas y a los escritores mejorar la estructura básica del texto. Pero aun si el registro escrito hace posible repasar, releer, revisar un texto y crear así un documento público, esos efectos son de algún modo especializados y se relacionan no sólo con la práctica de leer y escribir sino con toda la experiencia educacional, y ni siquiera aparecen hasta algunos años después de iniciada la instrucción escolar. Por consiguiente, no son simplemente las distintas modalidades las que determinan diferencias en el discurso y el pensamiento, sino las formas de discurso que se desarrollan en torno al habla y a la escritura, es decir, el medio de comunicación, antes que la modalidad utilizada. Por otra parte, no está claro que existan efectos cognitivos específicos que se asocien exclusivamente con los procesos visuales de

leer y escribir. Los niños disléxicos no pueden leer ni escribir y, sin embargo, suelen tener un desempeño normal en los tests de inteligencia (Vellutino, 1979). Dado que no leen, si la lectura fuera el factor determinante de las formas visuales espaciales de pensamiento, deberían tener un mal desempeño en estos tests, y el hecho es que se desempeñan normalmente. En consecuencia, la modalidad de la producción no parece ser el factor decisivo. La fórmula "ojo por oído" de McLuhan, un juego de palabras a partir de la antigua máxima judía, es una metáfora y no una explicación de las implicaciones de la cultura escrita.

La hipótesis del medio: el habla y la escritura como formas distintivas de discurso

Una segunda hipótesis es la de la escritura como medio, opuesta a la escritura como modalidad, que se refiere al hecho de que la escritura no sólo apela al ojo sino que sirve como un medio de comunicación de alternativa. La escritura relaciona a los individuos y los grupos de manera muy distinta que el habla. El concepto de auditorio (del término latino correspondiente a escuchar) cede su lugar al concepto de público (el público lector, por ejemplo). Como medio de comunicación, la escritura conduce al desarrollo de nuevas formas de discurso, de nuevos géneros, como la carta comercial, el currículum vitae, el artículo de enciclopedia, la lista, el diagrama y muchas otras formas que aprovechan los recursos de la escritura (véase Goody, 1987). De acuerdo con esta hipótesis, las implicaciones cognitivas de la cultura escrita surgen no sólo de usar el ojo, o sea, de la modalidad, sino de aprender a aprovechar los recursos de este medio de comunicación con sus géneros especializados. Estos géneros se especializan para cumplir determinadas finalidades: la alfabetización, para recuperar información; las categorías y listas, para organizar la información; la ficción, para entretener; la prosa ensayística, para examinar las implicaciones de una exposición, y así sucesivamente.

Y los públicos a quienes llegan estos textos escritos ya no son los primitivos auditorios orales sino la extensa red de lectores, unidos sólo por su acceso a estas formas de discurso. Un público lector en la sociedad moderna, al igual que la "comunidad textual" de la Edad Media (Stock, 1983), se compone de nuevos grupos sociales creados en torno a los textos, su

lectura y su interpretación. Sin duda, se puede argumentar que algunas de las propiedades distintivas de los textos escritos son consecuencia de las peculiaridades de tratar con un auditorio impersonal (Ainsworth-Vaughn, 1987). Godzich y Kittay (1987) citan la opinión de Boas de que la prosa es peculiar por cuanto está compuesta para ser leída en lugar de escuchada.

Las propiedades lingüísticas de la escritura como medio han sido examinadas por Halliday (1987), quien señala que el lenguaje escrito tiende a ser léxicamente denso pero gramaticalmente simple, mientras que el lenguaje hablado tiende a ser gramaticalmente intrincado pero léxicamente simple. Halliday propone que la variable crítica es la conciencia: "Escribir es en esencia un proceso más consciente que hablar... el discurso espontáneo habitualmente es hablado y el discurso autosupervisado generalmente es escrito" (págs. 67-9). Lo que esta conciencia permite es un mayor nivel de concentración en la estructura textual. Halliday comenta el fenómeno de la "metáfora gramatical" utilizada en la escritura, por la que se nominalizan proposiciones enteras para convertirlas en sujetos y objetos de otras proposiciones de nivel superior. En la oración "(El actual interés popular por el medio ambiente) ha impulsado (acciones civiles privadas)", las proposiciones enteras marcadas con paréntesis funcionan como sintagmas nominales de la proposición de orden superior. Si bien estos sintagmas nominales tienden a volverse algo ambiguos, lo que se gana en cuanto a cohesión textual —las relaciones entre proposiciones— compensa sobradamente la pérdida. Como resultado, la metáfora gramatical es un mecanismo para dar base informativa a los textos, para hacer que creen contextos por sí mismos. Esta propiedad de autocontextualización es la que hace que los textos escritos sean de algún modo "autónomos" en relación con la mayor parte del habla (véase Olson, 1977).

¿Pero qué significación cognitiva tiene la capacidad de usar el medio de comunicación escrito? Las funciones que cumplen estas formas de discurso, incluyendo las de describir, explicar, ordenar, prometer, recordar y demás, tienden a ser comunes a todas las culturas humanas, y las formas escritas especializadas quizá tan sólo suministren otros medios posibles para alcanzar los mismos fines. Por otra parte, la exclusividad del medio escrito es impugnada por la comprobación de Biber (1986) de que las características habitualmente asociadas con

la escritura —como la complejidad, la precisión, la objetividad y la descontextualización—, cuando se examinan en una amplia gama de textos oralmente producidos y escritos, se ven superadas por tres parámetros más fundamentales: texto interactivo frente a texto redactado, contexto abstracto frente a contexto localizado y estilo referido frente a estilo redactado. Con todo, aunque tiendan a desaparecer a nivel léxico y oracional, es posible que las diferencias subsistan a nivel del discurso.

La principal objeción a ambas hipótesis, la de la modalidad y la del medio, es que la gente puede comportarse de una manera "propia de la cultura escrita" tanto en la lengua escrita como en la oral, y que, lo que es aun peor para esas hipótesis, las personas que no saben leer —los disléxicos, por ejemplo— a menudo ponen de manifiesto los rasgos lingüísticos y conceptuales típicos de quienes saben leer y escribir.

La hipótesis de las destrezas mentales: aprender a pensar como un lector o escritor

Se puede construir una tercera hipótesis sobre el vínculo entre la cultura escrita y el pensamiento a través de un análisis de las destrezas requeridas para aprender a leer y escribir. Esta hipótesis soslaya las objeciones formuladas a las dos anteriores pues admite que esas destrezas son transferibles entre los distintos medios y modalidades. Así, el conocimiento adquirido al leer y escribir puede aplicarse al hablar y al escuchar; habiendo aprendido a descomponer en letras las palabras escritas, uno podría pasar a dividir en sonidos las palabras habladas (Ehri, 1985; Read, Zhang, Nie y Ding, 1986). Habiendo aprendido a reconocer las palabras en textos escritos, se podría pasar a reconocer las palabras presentes en su habla. Y habiendo aprendido a leer un texto y analizar sus implicaciones, se podría llegar a tratar una emisión como si fuera un "texto" y someterla al mismo tipo de análisis, y así sucesivamente.

Scribner y Cole (1981), en su minucioso estudio de las implicaciones de la cultura escrita entre los vai de Liberia, descubrieron que las destrezas específicas requeridas para leer y escribir en el sistema vai se transferían a tareas que implicaban estas mismas destrezas. Así, quienes sabían leer en el sistema vai, por ejemplo, también podían leer una novela, descifrar una forma de escritura y llevar a cabo tareas de integración auditiva que eran similares en principio a las

tareas de la lectura. Además, la capacidad de formular una declaración general de propósitos o intenciones, un aspecto importante en la escritura de cartas, se transfería a la tarea de explicar oralmente un juego a un grupo de novatos. La generalidad de estas destrezas, con todo, era muy limitada. No había mayores diferencias cognitivas en cuanto a racionalidad, abstracción o razonamiento lógico entre los sujetos que sabían leer y los que no sabían; las relaciones se daban entre actividades y formas de competencia mucho más específicas.

¿Pero es cierto que las destrezas propias de la cultura escrita que se aprenden al leer y escribir se transfieren simplemente a las actividades orales? Hoy en día, está prácticamente confirmado que las destrezas de la cultura escrita pueden ser transmitidas y adquiridas, al menos en parte, oralmente. Wells (1985a, 1985b) y Hedelin y Hjelmquist (1988) comprobaron que el mejor dato para pronosticar cómo se desempeñarían los niños en las actividades de lectura y escritura en la escuela era la forma y el alcance que tenían esas actividades, sobre todo la lectura de libros, en su hogar. Las destrezas en cuestión, aunque propias de la cultura escrita, se desarrollan a través del medio oral. Scollon y Scollon (1979) observaron, también, que se pueden transmitir destrezas propias de la cultura escrita oralmente: "los maestros emplean un modo de hablar... que contribuye a desarrollar una orientación propia de la cultura escrita" (pág. 1). Heath (1987) y Olson (1984) han expuesto argumentos similares. Por consiguiente, el carácter directo del vínculo entre la práctica concreta de leer y la adquisición de destrezas propias de la cultura escrita es, por cierto, indirecto.

Parece evidente que existen destrezas especiales, como el reconocimiento de letras y palabras, la comprensión de textos fijos y la expresión de ideas por escrito, que se adquieren en el proceso de aprender a leer y escribir y que se transfieren a tareas similares oralmente presentadas. Pero la utilidad del concepto de destreza comienza a desvanecerse cuando observamos que puede producirse una transferencia entre las competencias orales y escritas incluso en ausencia de las destrezas de leer y escribir, como sucede, por ejemplo, cuando niños y adultos adquieren algunas de las competencias habitualmente asociadas con la lectura y la escritura a partir de prácticas orales tales como que se les lea en voz alta o se les hable acerca de un texto. En estos casos, no se trata simplemente de que los niños

apliquen a un dominio las destrezas adquiridas en otro dominio, sino que han adquirido cierto conocimiento acerca del lenguaje y sus usos, un conocimiento que es específico de determinadas tradiciones de cultura escrita. Esto nos lleva a la cuarta hipótesis del vínculo entre la cultura escrita y el pensamiento.

La hipótesis metalingüística: convertir al lenguaje en un objeto de pensamiento y discurso

Muchos escritores se han referido al desarrollo de la capacidad no sólo de usar el lenguaje, sino también de "descen-trarse" o "salirse" o "colocarse afuera" para observar el lenguaje que se está usando. Si la capacidad de usar el lenguaje es la "capacidad lingüística", la de reflexionar sobre el lenguaje usado es la "capacidad metalingüística". Mattingly (1972, pág. 133), al analizar el proceso de aprender a leer, comentó que si hablar y escuchar son capacidades primariamente lingüísticas, entonces la lectura, siendo una actividad secundaria, depende de la conciencia que tenga el lector de esas actividades primarias. Lo que sugiere Mattingly es que, a efectos de comprender la actividad secundaria, hay que tener conciencia de la primaria. Para mencionar un caso específico, a los efectos de leer un sistema de escritura alfabético, el lector debería antes ser capaz de segmentar el habla en los constituyentes fonémicos representados por las letras del sistema de escritura. De hecho, existe una incipiente bibliografía sobre el papel de la "conciencia metalingüística" en el aprendizaje de la lectura (véanse Tunmer, Pratt y Herriman, 1984; Bertelson, 1986). Pero el concepto del conocimiento metalingüístico y su relación con la lectura no se limita a las relaciones entre letras y sonidos, sino que abarca también unidades más extensas de texto, incluyendo palabras, oraciones y textos.

En un trabajo anterior (Olson, 1977), traté de demostrar que la cultura escrita tuvo y sigue teniendo efecto sobre el pensamiento a través de la formulación y la comprensión de textos "autónomos" explícitos, de textos en los que el significado dependía de manera decisiva de la configuración de las palabras. Este argumento tenía mucho en común con el trabajo de Donaldson (1978) sobre los efectos de la escolaridad en el razonamiento de los niños, en el que esta autora señalaba que los niños pequeños, pero no así los de más edad, eran incapaces

de ejecutar tareas de razonamiento que les exigían “prestar cuidadosa atención al lenguaje en sí mismo” (pág. 70). El interrogante era cómo se desarrollaba, exactamente, esta atención. En esto intervenían la cultura escrita y la escolaridad, pero no estaba claro por qué.

Harriman (1986) ha planteado que existe una relación conceptual entre la cultura escrita y la conciencia metalingüística. El vínculo surge del hecho de que al leer, y especialmente al escribir, el lenguaje puede convertirse en objeto de pensamiento y análisis. Dice Harriman:

La conciencia metalingüística podría estar relacionada con la adquisición de la escritura, a través de su énfasis en la clase de atención que puede prestarse a la construcción y la comprensión del lenguaje escrito. El proceso de escribir prosa expositiva implica atender constantemente la sintaxis y la semántica del lenguaje. La elección de palabras y construcciones gramaticales, en especial con referencia a aspectos tales como el tiempo, el modo y el aspecto del verbo, es importante para transmitir la intención precisa del escritor (pág. 167).

Es decir, la razón por la que leer y escribir prosa puede ser un instrumento de reflexión metalingüística es que en esos casos hay que evaluar los significados precisos de los términos y de las relaciones gramaticales entre ellos a efectos ya sea de comprender o de escribir dichos textos.

Esto no quiere decir que ese tipo de conocimiento metalingüístico sea una condición previa para adquirir la cultura escrita, sino que es un producto de ésta. Esta es la hipótesis que me propongo considerar ahora. Pero antes de proseguir, vale la pena observar que la hipótesis metalingüística no es la única postulada en este campo. Nystrand (1986), entre otros, propone una teoría retórica de la formación del texto que se basa en el concepto de que los textos tienen sus usos y sus efectos no sólo en virtud de los factores metalingüísticos sino debido a sus efectos comunicativos. Al escribir, uno aprende a dirigirse a un auditorio más extenso, o menos conocido, y en consecuencia el texto tiende a volverse más complejo. Esta teoría es totalmente válida. Tan sólo es diferente de la que aquí ofrecemos, que es que los textos tienen su particular forma y promueven sus particulares procesos cognitivos por vía de cambiar el nivel de discurso, que pasa de referirse al mundo a referirse al texto.

La cultura escrita y la metalingüística

Mi propuesta es que la escritura es, por naturaleza, una actividad metalingüística. Con respecto a este punto, si bien no a otros, Bloomfield (1933) tenía razón cuando sostenía que “la escritura no es lenguaje, sino meramente un modo de registrar el lenguaje por medio de marcas visibles” (pág. 21). Chafe y Danielewicz (1987) citan esta afirmación para refutarla, pero su propósito era muy diferente del mío. Bloomfield sostuvo este criterio para descartar el concepto de “lenguaje escrito”; yo lo menciono para indicar que la escritura es intrínsecamente metalingüística.

Desde luego, no todo lo que está en el código lingüístico es objeto de reflexión en el código metalingüístico. Entre otras cosas, los diferentes sistemas de escritura seleccionan distintas cosas del lenguaje oral: el sistema logográfico representa estructuras léxicas, los sistemas silábicos representan sílabas, los alfabéticos representan fonemas, etcétera. Además de las relaciones de representación entre el lenguaje y la escritura, también hay un metalenguaje oral que consta de términos como “letras”, “palabras”, “oraciones”, “relatos”, “ensayos” y demás, para referirse a aspectos de la forma escrita. Es importante distinguir la forma metalingüística, o sea, la escritura, del metalenguaje oral, porque la escritura puede tener sus efectos ya sea por vía de representar aspectos del lenguaje oral en su ortografía o bien por vía de marcar esos aspectos en un metalenguaje explícito. Yo distinguiría, tentativamente, cuatro niveles de análisis:

1. el mundo de los objetos,
2. el lenguaje oral que toma al mundo como su objeto (produciendo una forma lingüística de conciencia del mundo),
3. la escritura que toma al lenguaje oral como su objeto (produciendo una conciencia lingüística) y
4. un metalenguaje oral que toma a la escritura o a cualquier otro aspecto de una emisión o texto como su objeto (produciendo una conciencia metalingüística).

La hipótesis que estamos considerando es que la escritura es en principio metalingüística por cuanto es una representación del lenguaje, y se puede usar un metalenguaje oral para referirse a ciertos aspectos de la escritura. Distinguir la concien-

cia lingüística (nivel tres) de la conciencia *metalingüística* (nivel 4) puede parecer una minuciosidad inútil, pero esta distinción es necesaria por varias razones. En primer lugar, el nivel tres es el único en el que el lenguaje es tomado como un objeto de reflexión. En consecuencia, al menos *por hipótesis*, no se precisa ser experto en el metalenguaje oral para notar las propiedades sutiles del lenguaje, en tanto esas propiedades están representadas en el sistema de escritura. Para elegir la expresión "para ti" en lugar de "para yo", una persona que sabe escribir no necesita estar en posesión del metalenguaje oral empleado para describir construcciones preposicionales. Desde luego, el metalenguaje oral puede ser útil para formalizar y explicar esa comprensión, y los docentes lo utilizan sistemáticamente. Pero a quien escribe le basta con que esté representado en el sistema escrito. En segundo lugar, el metalenguaje oral que hace referencia a las letras, palabras, inflexiones, tiempos verbales y demás, no es esencial para actividades tales como la segmentación fonémica, la detección de la concordancia sujeto-verbo en tiempo, número, etcétera. Todo lo que se requiere es que la forma escrita marque las distinciones pertinentes y que el lector adquiera competencia en el manejo de esas formas. De manera similar, en lo que respecta a la forma gramatical, la escritura permite hacer revisiones para llegar a las formas adecuadas aunque el que escribe no conozca el metalenguaje oral para hablar de la gramática en términos de sujeto, verbos, objetos, complementos y demás. Es en este sentido que sostengo que la escritura es *metalingüística*; la escritura convierte al lenguaje en un objeto.

Consideremos algunas implicaciones de este punto de vista. Una implicación es que la gente reflexiona sobre su lengua en términos de ortografía. Si la ortografía marca palabras, la gente tendrá conciencia de las palabras representadas por la ortografía. Así, la comprensión que tienen los niños de lo que es una palabra (Francis, 1975, 1987) y su capacidad de segmentar en palabras el flujo del habla se vinculan con la adquisición de la capacidad de leer y escribir, si bien aún no se ha determinado, al respecto, cuál es la relación causa-efecto. No se ha determinado, diría yo, debido a que los niños pueden adquirir este conocimiento ya sea por vía de aprender a leer o por vía de adquirir el metalenguaje oral acerca de esas formas. Al aprender a leer un sistema de escritura segmentado (véase Saenger, capítulo 12 de este libro), no se puede sino aprender

que las unidades representan palabras habladas. Pero también se podría aprender acerca de las palabras a través del discurso oral sobre el lenguaje. Si esto es así, aunque no esté determinada la relación causa-efecto, de todos modos es cierto que el conocimiento *metalingüístico* acerca del lenguaje es un efecto, ya sea directo o indirecto, de la cultura escrita.

Lo mismo podría decirse de la controversia en torno a la conciencia fonémica. Bradley y Bryant (1983) han señalado la estrecha conexión existente entre el hecho de reconocer fonemas a través de la rima y la aliteración y el de aprender a leer, mientras que Ehri (1985) y Francis (1984) han presentado pruebas de que el aprendizaje de la lectura promueve esa conciencia. Este último punto de vista es corroborado por los notables estudios de Morais, Bertelson, Cary y Alegria (1986), que muestran que unos campesinos portugueses que sólo habían tenido una mínima introducción a la educación escolar y a la lectura seguían siendo, años más tarde, mucho más competentes para resolver tareas como la sustitución de fonemas que otros que nunca habían recibido ninguna instrucción en materia de lectura. Scholes y Willis (capítulo 13 de este libro) informan haber constatado algo similar en un estudio de adultos analfabetos de los Estados Unidos. También las investigaciones realizadas por Read, Zhang, Nie y Ding (1986) suministran claras pruebas de que las consonantes que puede detectar un hablante en el habla dependen de las estructuras marcadas en la ortografía. Concretamente, los lectores chinos que habían aprendido a leer los caracteres chinos con agregados romanos podían suprimir determinadas consonantes, mientras que los que leían los caracteres chinos comunes no podían hacerlo. Una vez más, parece ser que la práctica de representar el habla por escrito es la que convierte al habla en objeto de reflexión, ya sea que la escritura esté o no representada en un metalenguaje oral que conste de términos tales como letras, palabras y demás.

Este último punto también es corroborado por la investigación de Ferreiro (1985), quien comprobó que cuando los niños inventan sus propios sistemas de escritura, esos sistemas inventados pueden representar y hacer conscientes diversos rasgos, ya sea que el niño conozca o no los términos orales para referirse a esos rasgos. Por lo tanto, una vez más, el nivel 3 es crucial para la conciencia del lenguaje, con total independencia del nivel 4.

¿Cuál es, entonces, la relación entre esta conciencia lingüística y el metalenguaje antes mencionado como el nivel 4? Mis propios trabajos anteriores sobre la importancia del nivel 4, según advierto ahora, eran demasiado simplistas. Yo argumentaba que el metalenguaje era el que convertía al lenguaje en un objeto de reflexión; ahora diría que el factor primordial es la ortografía. El metalenguaje oral puede, por supuesto, dirigir la atención hacia las características de la ortografía, por sí misma, convierte al lenguaje en un objeto del que se tiene conciencia.

El metalenguaje oral tiene una ventaja adicional, sin embargo. Puede usarse para representar el lenguaje y aspectos de los textos independientemente de la ortografía. Es decir, el metalenguaje oral no está limitado a la cultura escrita. Por ejemplo, existe también un metalenguaje más complejo que se emplea para referirse al lenguaje, parte del cual es compartido por el habla y parte del cual está especializado para la escritura. Este es el metalenguaje analizado por Feldman (capítulo 3 de este libro) y por otros, para referirse al contenido de los textos. Este metalenguaje incluye conceptos verbales como *contar, decir, preguntar*, y conceptos nominales como *cuento, charla, canción* y otros semejantes. Estos conceptos, de manera similar a la escritura, convierten a algunas estructuras verbales en objetos del discurso. Decir que un acto de habla es una mentira equivale a hacer un comentario sobre una emisión refiriéndose a ella con un término metalingüístico. Como muestra Feldman, los mecanismos para referirse al habla no son exclusivos de las sociedades con escritura ni de las actividades propias de la cultura escrita. Pero según demostraron Olson y Astington (1990), estos conceptos tienden a ser muy elaborados en una sociedad con cultura escrita. De especial importancia son los mecanismos para referirse a actos de habla por medio de términos como *alegar, afirmar, declarar, explicar, demostrar* y demás, y los empleados para referirse a los correspondientes estados mentales mediante términos como *creer, deducir, conjeturar, suponer, concluir*, etcétera. Como ha señalado Traugott (1987), la complejidad de estas distinciones, aunque se asocie con la cultura escrita, tiende a reflejar las prácticas sociales de gobierno, justicia, comercio y religión, y no sólo la existencia de la escritura.

En nuestro trabajo anterior, sosteníamos que estos conceptos metalingüísticos son de enorme significación educacional. Para citar un caso muy simple, la comprensión de la diferencia entre una *premisa* y una *inferencia*, aunque sutil, es sumamente importante para escribir y argumentar, pues si una proposición es una premisa, debe ser reconocida, mientras que si es una inferencia, debe ser justificada. Estos conceptos sutiles constituyen una parte importante de los niveles superiores de cultura escrita que esperamos brinden nuestras escuelas y universidades. Debemos observar que no sólo tienen importancia los términos sino también los patrones de discurso que perciben los niños; es posible, aunque improbable, que las personas que escriben perciban precisamente esas distinciones aunque no conozcan el metalenguaje para referirse a ellas. Sería útil que este punto fuera empíricamente investigado.

He introducido dos niveles de estructura metalingüística, el primero de los cuales es el sistema de escritura que marca, y por lo tanto representa, los aspectos de la estructura lingüística. Este nivel incluye distinciones entre sonidos, representados por letras; distinciones entre palabras, representadas por espacios; distinciones entre cláusulas, representadas por la puntuación; distinciones entre elementos temáticos, representados por oraciones y párrafos, y distinciones entre tipos de discurso, representados por géneros. Algunas de estas distinciones, como se dijo, son marcadas en el metalenguaje oral por términos como *letra, palabra, oración, cláusula, tópico, párrafo, narrativa, exposición, ensayo, obra teatral, poema* y demás.

El segundo nivel es el metalenguaje oral para referirse al contenido del texto. Este texto puede ser fijado oralmente —a través de una cita directa, por ejemplo— o por medio de la escritura. Una vez fijado, el texto es objeto de una serie de consideraciones adicionales: ¿es verídico?, ¿es lógico?, ¿es claro?, ¿es convincente? Las distintas emisiones pueden ser caracterizadas por los lectores como aseveraciones, hipótesis, conclusiones, conjeturas, etcétera. Todas estas consideraciones son pertinentes a la formación de determinados tipos de textos y argumentos basados en los textos y son cruciales para lo que consideramos el pensamiento letrado o educado.

Pero estos aspectos no son exclusivos de la cultura escrita. He sostenido que la cultura escrita, a través tanto de la escritura como del metalenguaje oral, convierte al lenguaje en objeto

de conversación y reflexión. Pero a la luz de argumentos como los que presenta Feldman (capítulo 3 de este libro), hay que reconocer que la escritura no es el único medio de convertir al lenguaje en un objeto de discurso. Como ha señalado Leech (1983), todo lenguaje contiene un metalenguaje. Todas las lenguas tienen términos para referirse a lo que se dijo y a las distintas formas de discurso como cuentos, plegarias, conversaciones serias y demás. El comentario de Feldman sobre la *kijori*, el género retórico político de los wana de Indonesia, ejemplifica este punto.

Pero si bien los conceptos metalingüísticos no son exclusivos de las sociedades con cultura escrita, la escritura en estas sociedades tiende a utilizarlos mucho más que el habla. Tannen (1987) ha informado recientemente sobre el uso que hacen los niños de los verbos indicativos de actos de habla cuando refieren un diálogo oralmente, a diferencia de cuando lo ponen por escrito. Mientras que en el relato oral los niños usaban sólo los verbos "dice", "va", "quiere", o bien ningún verbo indicativo de un acto de habla, esos mismos niños, al escribir un informe del diálogo, emplearon una gran variedad de verbos de esta clase, incluyendo "insistió", "exclamó", "chilló" y otros semejantes. Estos verbos, aunque pueden utilizarse en el habla, tienden a ser empleados al escribir y a aparecer en la lectura, con mucho mayor frecuencia.

Lo mismo podría decirse acerca de la conciencia fonémica de los niños. Sin duda, para leer y escribir bien con un alfabeto se requiere cierto grado de conciencia de la correspondencia entre la escritura y el habla, pero las rimas y las poesías infantiles también fomentan y requieren una conciencia de este tipo, no exactamente la que se necesita para leer el alfabeto, pero sí un conocimiento lo bastante relacionado con ella como para producir un alto nivel de transferencia (Bradley y Bryant, 1983). El problema fundamental, y a mi juicio no resuelto, es qué conjunto de conceptos, exactamente, intervienen en qué tipos de actividades y, lo que es más importante, qué uso hacen los hablantes de estos conceptos al pensar y hablar.

La cultura escrita y el pensamiento

¿Cómo se relaciona esto con el pensamiento? El pensamiento es la actividad de convertir a cualquier objeto en un

objeto de reflexión. He señalado que la escritura convierte al lenguaje en un objeto de reflexión. Falta indicar cómo podría aprovecharse intelectualmente esa reflexión sobre el lenguaje. De aquí en adelante, la argumentación toma una forma ya conocida. El lenguaje se usa para representar el mundo; permite reflexionar sobre el mundo y tomar conciencia de él. La escritura se usa para representar el lenguaje; permite reflexionar sobre el lenguaje y tomar conciencia de él. Aquí es donde la lectura y la escritura inciden en el pensamiento. Al manejar lenguaje escrito, ya sea al escribirlo o leerlo, se toma conciencia simultáneamente de dos cosas: del mundo y del lenguaje.

No es preciso ser consciente de ambos para rechazar afirmaciones falsas ni para hacer enmiendas y correcciones, según suponían incorrectamente anteriores hipótesis de la relación entre la cultura escrita y la conciencia lingüística (véase también Herriman, 1986). En esos casos, el discurso es acerca del mundo. Considérese al niño al que se le pregunta: "¿La nieve es negra?" y responde: "No, no es [negra]". Este discurso es acerca de la nieve. Para esto, justamente, es el lenguaje: para hablar del mundo. Ahora considérese la pregunta: "¿Es cierto que la nieve es negra?" y la respuesta: "No, no es [cierto]." En este caso, el discurso ya no es simplemente acerca de la nieve, sino acerca de la proposición. Los juicios acerca de su verdad y de su falsedad son, por lo tanto, metalingüísticos. La escritura cumple una función similar. En la escritura, el discurso es a la vez acerca del mundo representado y acerca del lenguaje usado para representarlo. Quienes leen y escriben tienen ahora la posibilidad de reflexionar sobre los dos y revisar el segundo para hacer que ambos concuerden. El que escribe puede reflexionar acerca de la elección del sustantivo, el verbo, el tiempo, el aspecto o si la oración debe ser subordinada o principal, y así sucesivamente. Como señaló Herriman (1986), este proceso de elección y verificación es esencialmente metalingüístico. El conocimiento de la gramática explícita, que es un metalenguaje oral, puede o no ayudar a tomar esas decisiones. Las investigaciones que durante décadas se han efectuado sobre la enseñanza de la gramática indican que la gramática explícita no agrega demasiado a la conciencia de la estructura creada por la escritura per se.

Hay muchas otras cosas que pueden explicarse en función de esta hipótesis metalingüística: la comprobación de Donald-

son (1978) de que los niños prestan una escrupulosa atención a la configuración de las palabras en las tareas de resolución de problemas; la respuesta de los uzbekis estudiados por Luria (1976), quienes al pedírseles que juzgaran si una determinada conclusión se seguía de un par de premisas rehusaron hablar acerca del texto e insistieron en cambio en hablar sobre los osos mencionados en el texto; la constatación de Torrance y Olson (1987) de que los niños de cuatro y cinco años normalmente subordinan lo que un hablante efectivamente "dice" a lo que el oyente interpreta que éste "quiere decir". Todas estas cuestiones son indicativas de que la cultura escrita alienta a las personas a tener conciencia del texto como objeto, tanto como del contenido del texto. Eso, presumiblemente, es lo que hace posible la revisión de los textos por parte de quienes tienen mayor destreza para escribir (Bereiter y Scardamalia, 1981; Herriman, 1986). En otros trabajos, sostuve que la comprensión básica del discurso escrito es metalingüística; que es el reconocimiento de que las oraciones tienen un significado que puede o no coincidir con el que quiso darles quien las escribió (Olson y Torrance, 1987).

Mientras que el sistema de escritura es responsable de convertir algunos rasgos del lenguaje en objetos de pensamiento, el metalenguaje oral podría marcar otros rasgos del lenguaje o el discurso y convertirlos asimismo en objetos de reflexión. Por consiguiente, la conciencia del lenguaje y la reflexión sobre los textos no son privativas de la cultura escrita.

Conclusión

He expuesto cuatro hipótesis que se han ofrecido como explicaciones del modo en que la cultura escrita podría relacionarse con el pensamiento. Me he inclinado por la cuarta de ellas, según la cual la escritura toma al lenguaje como su objeto, y así como el lenguaje es un mecanismo para "fijar" el mundo de un modo que lo convierte en objeto de reflexión, la escritura "fija" el lenguaje de manera de convertirlo en objeto de reflexión. Esta "objetivación" del lenguaje a través de la escritura se agrega a la ya existente serie de mecanismos para convertir el habla en un objeto de discurso que está presente en conceptos metalingüísticos orales como los de *contar*, *decir*, *preguntar*, *mentir* y *jurar*, los que parecen ser universales, así como

también a otros más complejos que se refieren a formas de discurso que al parecer difieren mucho de una cultura a otra, debido a que marcan una variedad de sus respectivas prácticas. Sin embargo, también es cierto que gracias al texto escrito fijo, que se presta a la relectura, la comparación, el comentario y el análisis, la tradición de la cultura escrita ha desarrollado un complejo conjunto de verbos correspondientes a actos de habla y estados mentales que son útiles para el discurso legal, el académico y el literario.

Pero si lo que implica la cultura escrita es la adquisición de una forma de representar el lenguaje y así convertirlo en un objeto de reflexión, entonces también es cierta la tercera hipótesis que consideramos, o sea, que las formas de la cultura escrita que hemos estado viendo ejercen su efecto sobre la cognición principalmente a través de la adquisición de destrezas generalizadas para leer y escribir. El acto mismo de leer incluye no sólo las destrezas requeridas para leer sino también destrezas metalingüísticas: cómo está representada la propiedad *x* del lenguaje en la escritura. Una vez representada, esa propiedad *x* puede aplicarse a nuevas actividades y nuevas tareas. En consecuencia, como hemos visto, una vez que el niño advierte que la palabra escrita consta de unidades de sonidos representadas por letras, también puede concebir la palabra hablada como compuesta de esas mismas unidades de sonido.

Pero si aceptamos esta hipótesis, advertimos asimismo que la segunda hipótesis, aunque incompleta, también era correcta. Al utilizar la estructura de la escritura, utilizamos los recursos del medio de comunicación escrito, con su característica de dirigirse a auditorios más especializados a través de formas más especializadas de discurso. Es a través de los recursos de la escritura como medio de comunicación que surgieron las formas especializadas de discurso (Godzich y Kittay, 1987), y es por vía de manejar estas formas especiales de discurso que surgen las competencias intelectuales especializadas.

Pero si admitimos la segunda hipótesis, también debemos aceptar la primera, es decir, la del carácter determinante de la modalidad visual. Es justamente la modalidad visual la que capta y procesa la ortografía, el sistema para representar el lenguaje. Es cierto que uno podría representar el lenguaje por medio de otro lenguaje oral, como en los Vedas, y lograr efectos

sociales e intelectuales distintivos. Pero la representación del lenguaje mediante marcas visibles es la que, al menos en la cultura occidental, convierte al lenguaje en un objeto de pensamiento y análisis. "Sólo el alfabeto fonético determina una división entre el ojo y el oído, entre el significado semántico y el código visual; y por ende, sólo la escritura fonética tiene el poder de trasladar a los hombres del ámbito tribal a la civilización, de darles ojo por oído" (McLuhan, 1962, pág. 27).

Agradecimientos

Agradezco a Denese Coulbeck por ayudarme con la redacción y la bibliografía y a Nancy Torrance por sus comentarios críticos. También agradezco el apoyo del SSHRC, la Fundación Spencer y el Ministerio de Educación de Ontario por su subsidio al OISE.

Referencias bibliográficas

Ainsworth-Vaughn, N. (1987). *Cohesion and coherence in oral and written narratives* (mimeo). East Lansing: Michigan State University.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1981). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. En R. Glaser (comp.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Bertelson, P. (1986). The onset of literacy: Liminal remarks. *Cognition* 24: 1-30.

Biber, D. (1986). Spoken and written textual dimensions in English: Resolving the contradictory findings. *Language* 62(2):384-414.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: Holt.

Bradley, L. y Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature* 301:419-21.

Chafe, W. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. En D. R. Olson, A. Hildyard y N. Torrance (comps.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 105-23). Cambridge University Press.

Chafe, W. y Danielewicz, J. (1987). Properties of spoken and written language. En R. Horowitz y S. J. Samuels (comps.), *Comprehending oral and written language* (pp. 83-13). Nueva York: Academic Press.

Cole, M. y Scribner, S. (1974). *Culture and thought: A psychological introduction*. Nueva York: Wiley.

Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. Glasgow: Fontana/Collins.

Ehri, L. (1985). Effects of printed language acquisition on speech. En D. R.

Olson, A. Hildyard y N. Torrance (comps.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 333-67). Cambridge University Press.

Eisenstein, E. (1979). *The printing press as an agent of change*. Cambridge University Press.

Ferreiro, E. (1985). Literacy development: A psychogenetic perspective. En D. R. Olson, A. Hildyard y N. Torrance (comps.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 217-28). Cambridge University Press.

Finnegan, R. (1977). *Oral poetry*. Cambridge University Press.

Francis, H. (1975). *Language in childhood: Form and function in language learning*. Londres: Elek.

(1984). Children's knowledge of orthography in learning to read. *British Journal of Educational Psychology* 54:8-23.

(1987). Cognitive implications of learning to read. *Interchange* 18 (1 y 2): 97-108.

Godzich, W. y Kittay, J. (1987). *The emergence of prose: An essay in prosaics*. Mineápolis: University of Minnesota Press.

Goody, J. (1987). *The interface between the written and the oral*. Cambridge University Press.

Goody, J. y Watt, I. (1963). The consequences of literacy. *Contemporary Studies in Society and History* 5:304-45. Reproducido en J. Goody (comp.) (1968). *Literacy in traditional societies*. Cambridge University Press.

Griffin, P. y Cole, M. (1987). New technologies, basic skills, and the under side of education: What's to be done? En J. Langer (comp.), *Language, literacy, and culture: Issues of society and schooling* (pp. 199-231). Norwood, N. J.: Ablex.

Halliday, M. A. K. (1987). Spoken and written modes of meaning. En R. Horowitz y S. J. Samuels (comps.), *Comprehending oral and written language* (pp. 55-82). Nueva York: Academic Press.

Havelock, E. (1963). *Preface to Plato*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

(1976). *Origins of Western literacy*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Heath, S. (1983). *Ways with words*. Cambridge University Press.

(1987). The literate essay: Using ethnography to explode myths. En J. Langer (comp.), *Language, literacy, and culture: Issues of society and schooling* (pp. 89-107). Norwood, N. J.: Ablex.

Hedelin, L. y Hjelmquist, E. (1988). Preschool children's mastery of the form/content distinction in spoken language. En K. Ekberg y P. E. Mjaavatn

- (comps.), *Growing into a modern world*. The Norwegian Center for Child Research, Universidad de Trondheim.
- Herriman, M. (1986). Metalinguistic awareness and the growth of literacy. En S. de Castell, A. Luke y K. Egan (comps.), *Literacy, society, and schooling: A reader* (pp. 159-74). Cambridge University Press.
- Hildyard, A. y Hidi, S. (1985). Oral-written differences in the production and recall of narratives. En D. R. Olson, A. Hildyard y N. Torrance (comps.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 285-306). Cambridge University Press.
- Leech, C. N. (1983). *Principles of pragmatics*. Londres: Longmans.
- Lord, A. (1960). *The singer of tales*. Harvard Studies in Comparative Literature, Vol. 24. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Publicado originalmente en ruso en 1974.)
- Mattingly, I. G. (1972). Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. En J. F. Kavanagh y I. G. Mattingly (comps.), *Language by ear and by eye* (pp. 133-47). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy*. Toronto: University of Toronto Press. [Versión castellana: *La galaxia Gutenberg*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1985.]
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L. y Alegria, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition* 24:45-64.
- Nystrand, M. (1986). *The structure of written communication: Studies in reciprocity between writers and readers*. Nueva York: Academic Press.
- Olson, D. R. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review* 47:257-81.
- (1984). "See! Jumping!" Some oral language antecedents of literacy. En H. Goelman, A. Oberg y F. Smith (comps.), *Awakening to literacy* (pp. 185-92). Exeter, N. H.: Heinemann.
- Olson, D. R. y Astington, J. (1990). Talking about text: How literacy contributes to thought. *Journal of Pragmatics* 14(5):557-73.
- Olson, D. R. y Torrance, N. (1987). Language, literacy and mental states. *Discourse Processes* 10(2):157-67.
- Ong, W. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. Londres: Methuen. [Versión castellana: *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*. México, FCE, 1987.]
- Parry, M. (1971). *The collected papers of Milman Parry* (A. Parry, comp.). Oxford University Press.
- Read, C., Zhang, Y., Nie, H. y Ding, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition* 24:31-44.
- Scollon, R. y Scollon, S. (1979). *Linguistic convergence: An ethnography of speaking at Fort Chipewyan, Alberta*. Nueva York: Academic Press.
- Scribner, S. (1986). Thinking in action: Some characteristics of practical thought. En R. J. Sternberg y R. K. Wagner (comps.), *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world* (pp. 13-30). Cambridge University Press.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge University Press.
- Stock, B. (1983). *The implications of literacy*. Princeton: N. J.: Princeton University Press.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Tannen, D. (1985). Relative focus on involvement in oral and written discourse. En D. R. Olson, A. Hildyard y N. Torrance (comps.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 124-47). Cambridge University Press.
- (1987). The orality of literature and the literacy of conversation. En J. Langer (comp.), *Language, literacy, and culture: Issues of society and schooling* (pp. 67-88). Norwood, N. J.: Ablex.
- Taylor, I. y Olson, D. (en preparación). *Scripts and literacy: East and West*.
- Torrance, N. y Olson, D. R. (1987). Development of the metalanguage and the acquisition of literacy. *Interchange* 18(1/2):136-46.
- Traugott, E. C. (1987). Literacy and language change: The special case of speech act verbs. En J. Langer (comp.), *Language, literacy, and culture: Issues of society and schooling* (pp. 111-27). Norwood, N. J.: Ablex.
- Tunmer, W. E., Pratt, C. J. y Herriman, M. L. (comps.) (1984). *Metalinguistic awareness in children: Theory, research, and implications*. Berlin: Springer.
- Vellutino, F. R. (1979). *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wagner, D. (1987). Literacy futures: Five common problems from industrialized and developing countries. En D. A. Wagner (comp.), *The future of literacy in a changing world*. Nueva York: Pergamon.
- Wells, G. (1985a). *Language development in the pre-school years*. Cambridge University Press.
- (1985b). Preschool literacy-related activities and success in school. En D. R. Olson, A. Hildyard y N. Torrance (comps.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 229-55). Cambridge University Press.