

CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA INFANTIL ACERCA DO *GALEGO* NUN MEDIO URBANO

*Ana Ameal Guerra*¹
Universidade de Vigo

1. Introducción

O propósito do seguinte estudio é analizar a través de secuencias discursivas, o tipo de conciencia metalingüística que posúen nenos de cinco anos acerca daquelo que no discurso dos adultos é definido como *galego*.

O punto central do traballo é mostrar as diferencias existentes entre o tipo de conciencia metalingüística que sobre o obxecto *galego* posúe o neno fronte ao adulto. Para isto, centrarémonos na análise conversacional daquelas secuencias nas que se poña de manifesto a diferente natureza dunha e doutra conciencia. Desvelarase, por unha banda (e a través das secuencias metalingüísticas que neno e adulto constrúen ao longo da interacción), cómo a conciencia dos adultos resulta da súa relación coas linguas como constructos de natureza inequivocamente socio-cultural e estrutural. E cómo, pola outra, a conciencia dos nenos –aínda en proceso de constitución– deriva da súa experiencia vital, emocional, das súas relacións familiares e da influencia dos medios de comunicación. Con isto, trataremos de resaltar cómo no neno, neste estadio do seu desenvolvemento, se produce un proceso paulatino de achegamento á concepción da lingua que posuímos os adultos, e aos procedementos da súa construción discursiva.

2. O corpus: caracterización e metodoloxía

O tipo de falantes escollidos para este estudio son individuos de cinco anos de sexo masculino. O lugar de gravación foi o xardín de infancia público ao que acoden diariamente.

Este centro de educación infantil está situado nun barrio de Vigo, O Calvario, no que a maioría da poboación é de clase media-baixa (a meirande parte son empregados das grandes factorías da comarca).

A metodoloxía empregada foi a observación-participante coa gravación de toda a conversa con micrófono oculto. Durante a conversación os adultos trataron de acomodarse ao estilo conversacional infantil.

¹ Universidade de Vigo, Facultade de Filoloxía e Traducción, Campus de Vigo, As Lagoas Marcosende, Aptdo. 874, 36200 Vigo (Pontevedra); Tf.: (986) 81 23 58, Fax: (986) 81 23 80; E-mail: anag@uvigo.es

Os factores socio-culturais e económicos dos contextos nos que os nenos interactúen poden afectar en alto grao ao tipo de conciencia que estes posúan sobre o *galego*. No caso dun medio urbano como o vigués² o tipo de relacións que os nenos establezan coas variedades galegas variará substancialmente dependendo de se estas están ou non asociadas ao núcleo familiar urbano, e/ou ás redes familiares do medio rural (se aínda se conservan, e o neno mantén certo grao de relación con estas), ou de se simplemente son concebidas como unha *segunda lingua* de estudo e non como o seu instrumento habitual de comunicación. Dependendo destes factores, o papel das distintas variedades casteláns e galegas no proceso de socialización dos nenos, vai ser moi diferente entre as distintas zonas da cidade, e mesmo dentro dun mesmo barrio.

O feito de que os nenos non estean escolarizados en galego³ ten moita importancia. A lingua vehicular empregada pola mestra no xardín de infancia⁴ que nos ocupa é o castelán. Os nenos gravados non reciben por parte do profesorado ningunha clase en galego⁵, nin o material didáctico empregado está nesta lingua. En consecuencia, algúns dos nenos nos seus primeiros contactos co ambiente escolar non teñen un mínimo acceso a esta lingua. A consecuencia é que, no mellor dos casos, só asociarán as variedades galegas cos ámbitos informais (a familia, os veciños), pero non cos ámbitos formais. Por conversacións coa mestra dos nenos puidemos saber que nunca ao longo da súa profesión impartira clases en galego⁶ (aínda que esta foi a súa *lingua primeira*). Este desequilibrio en pro do castelán por parte do docente suporá para moitos nenos, que o seu contacto coas variedades galegas se estableza

² O medio urbano no caso vigués é moi heteroxéneo debido á extensión de zonas semiurbanas e semirurais que a cidade comprende. Engádese a isto, o numeroso grupo de poboación de procedencia rural que nutre na súa maior parte as grandes fábricas da comarca viguesa, e que continúa a manter uns fortes vínculos cos seus lugares de orixe.

³ O sistema escolar galego non contempla de xeito sistemático a escolarización dos alumnos nesa lingua. A ambigüidade da Lei de Normalización Lingüística (L.N.L., 1983) obsérvase na ausencia de apoio a un proxecto de educación bilingüe (cfr. cos sistemas educativos bilingües catalán e basco que ofrecen aos alumnos diversas alternativas lingüísticas).

⁴ Sobre o uso do galego no ámbito educativo pódese consultar o traballo de Rodríguez Neira (1993).

⁵ A ambigüidade que vimos de sinalar na L.N.L. (1983) exténdese ao ciclo de Educación Infantil. Durante este ciclo non se contempla a obrigatoriedade da ensinanza do *galego* (que, por outra banda, aparece recollida para a E.X.B. no artigo 14 da Lei de Normalización Lingüística). O único “garante lingüístico” para os alumnos de Educación Infantil e Primeiro Ciclo de Educación Primaria aparece recollido no Decreto 153/83 que di o seguinte: “No nivel de Preescolar e no Ciclo Inicial da Educación Xeral Básica os profesores usarán na clase a lingua materna predominante entre os alumnos (...)”. Na práctica adoita ser frecuente observar cómo esta lei non é efectiva (Cajide Val, 1991; Rodríguez Neira, 1993), xa que deixa en mans do docente a responsabilidade de decidir cal vai ser a lingua de escolarización dos alumnos, e, en moitos casos, este escollerá a súa propia lingua como lingua vehicular na aula. Cabería preguntarse ata qué punto a Dirección Xeral de Política Lingüística vixía o cumprimento real deste decreto, ata qué punto analiza as causas do seu incumprimento, e ata qué punto proporciona instrumentos que axuden a solventar o problema, como, entre outros, unha reciclaxe apropiada do profesorado e unha ampla difusión de material didáctico en *galego*.

⁶ A observación cotiá (Cajide Val, 1991; Rodríguez Neira, 1993) revélanos que o ámbito escolar e, máis concretamente, o ámbito de Preescolar non están asociados ao uso da lingua galega no que se refire ás explicacións que o docente ofrece na aula, ás tarefas que os alumnos desenvolven nela, etc.

noutros contextos diferentes ao escolar. Así, en función do seu entorno familiar e, máis concretamente, dependendo de se o repertorio lingüístico do núcleo familiar inclúe variedades do galego (mixtas ou non); de se algún dos membros da súa rede familiar mantén vínculos activos con membros de redes semirurais ou rurais (nas que o código galego conserva, en xeral, unha gran presenza), etc, o neno terá ou non a lingua galega como instrumento de comunicación e como lingua de socialización. Polo tanto, na concepción que os nenos vaian configurando desta *lingua* existirá un baleiro xa que esta non será asociada, polo momento, co ámbito formal, isto é, a escola; senón que a lingua vai ser reducida a “*eso que fala a avó, o padriño*”, “*o que eu ás veces falo na aldea*”, etc, expresións que poñen de manifesto o tipo de conciencia que moitos nenos posúen sobre o *galego*.

Por último, ademais dos obxectivos xa sinalados, este traballo quere chegar a ser unha contribución crítica á insuficiencia da aprendizaxe do galego no sistema educativo. Ser unha pequena instantánea dun sistema educativo desgaleguizado do que cabería esperar unha evolución na súa planificación lingüística que tendese cara un modelo bilingüe de educación. Unha planificación que por unha banda ofrecese, entre outras, a posibilidade de potenciar nas familias urbanas a competencia e o uso do código galego dos seus fillos no ámbito escolar, e, por outra banda, a conservación e apoio da lingua galega para as familias do rural. Unha planificación da que non se puidera dicir (como é hoxe en día o caso), que, con moito, depende das iniciativas e propostas para o mantemento e difusión da lingua que proceden de certas institucións cidadáns e de persoas que a título individual adquiren este tipo de compromiso.

3. Bases para o estudo da conciencia metalingüística

O termo *conciencia metalingüística* é definido como a conciencia da linguaxe no metanivel. Isto tradúcese na capacidade de pensar sobre a lingua (ademais de pensar a traves dela), observándoa como un sistema formal completo en si mesmo cunha natureza e unhas funcións determinadas (Bialystock, 1992; Herriman, 1994; Lanza, 1997). Se ben unha definición como a plantexada sería xeralmente aceptada pola literatura sobre o tema, é no terreo das idades e das moi diversas manifestacións desta conciencia onde xorden as discrepancias.

Para a psicolingüística esta habilidade situaríase entre os cinco e os sete anos, período no que o neno xa é capaz de demostrar as súas destrezas ao aplicar estratexias lingüísticas tanto no nivel léxico e fonolóxico, coma no sintáctico e no pragmático (Cazden, 1974). Pola contra, a lingüística considera que a conciencia metalingüística pode manifestarse moito

antes. Na literatura sobre o tema atopamos unha serie de estudos que nos remiten á idade dos 2:6-3:0 anos e que aportan evidencias claras en favor do chamado “desenvolvemento temperán” da conciencia metalingüística (Clark, 1978; Slobin, 1978; Marshall & Morton, 1978; Hoffman, 1979, 1985; Smith & Tager-Flusberg, 1982)⁷. Ademais, moitos outros traballos revelan que xa aos dous anos, o neno é capaz de adaptar a súa linguaxe segundo as características (idade, estatus, lingua, etc.) dos seus interlocutores (Van Kleeck, 1982; Lyon, 1996; Lanza, 1997). Dende o punto de vista da psicolingüística (Gombert, 1990: 1-14), os comentarios e as habilidades metalingüísticas destes nenos en idade preescolar non serían manifestacións de conciencia metalingüística, e no caso de seren tomadas en conta, estas destrezas serían “só formas dunha conciencia rudimentaria” (Hakes, 1980: 104).

No que si existe coincidencia, aínda que relativa, entre lingüistas e psicolingüistas, é nos aspectos beneficiosos do bilingüismo na adquisición da conciencia metalingüística (Cummins, 1986; Lyon, 1996; Lanza, 1997). Partindo de Vygotsky (1962), quen probablemente foi o primeiro en suxerilo, a noción de conciencia metalingüística bilingüe foi tomando corpo ata chegar a entendela

“non só como a separación de linguas no neno dende un punto de vista meramente formal (...). A conciencia bilingüe no neno manifestarase na mestura de códigos, en contextos onde esta mestura sexa apropiada. Neste sentido, a conciencia bilingüe engloba saber cando usar cada lingua e cando é axeitado mesturalas. (...) Puidendo afirmar que a conciencia bilingüe nos nenos é parte da súa competencia comunicativa (...)” (Lanza, 1997: 67, 69)⁸.

Dende o momento en que se considera a conciencia metalingüística como parte da competencia comunicativa dos nenos, entra en xogo outro aspecto fundamental: a noción de *lingua* non só como un concepto meramente estrutural senón social (Halliday, 1975; Cazden, 1994; Lyon, 1996; Lanza, 1997). Os nenos aprenden a lingua a través da súa socialización, co cal a aprendizaxe da(s) lingua(s) e a aprendizaxe da(s) cultura(s) están sumamente relacionadas. Neste sentido, a conciencia metalingüística constituiríase como unha conciencia socio-metalingüística, e a adquisición desta conciencia sería un produto da socialización dos falantes. As palabras de Halliday a este respecto son reveladoras:

“O contexto social non é tanto unha condición externa na aprendizaxe dos significados, como un xerador dos significados que se aprenden. (...) A condición esencial da aprendizaxe é a unión sistemática entre as categorías semánticas e as propiedades semióticas da situación. O neno pode aprender a significar porque nalgún sentido os rasgos lingüísticos están relacionados cos rasgos do seu entorno. Pero o entorno é un constructo social. E este non está formado por cousas, ou por procesos e relacións, senón que consiste en interaccións humanas das que as cousas derivan o seu significado. (...) Así, a realidade que o neno constrúe (lograda

⁷ Véxanse ademais os traballos de Kessler (1984), Fantini (1985), Clyne (1989), Van Damme (1994) e Lyon (1996).

⁸ Todas as citas literais foron traducidas pola autora deste texto.

fundamentalmente a través da linguaxe), é aquela da súa cultura e sub-cultura, e o xeito no que aprende a significar tamén pertence a esta (...)” (Halliday, 1975: 140-41, 143).

O desenvolvemento lingüístico do neno está intimamente ligado ao incremento da conciencia que ten tanto da lingua falada no seu entorno como ao incremento da conciencia que ten das súas propias habilidades ao usala (parello, sen dúbida, ao incremento destas habilidades). No caso dos bilingües, que dende unha idade moi temperá son capaces de distinguir os códigos que posúen, existen segundo Hoffmann (1991: 86) diferentes factores contextuais que contribúen ao desenvolvemento da conciencia metalingüística. Entre eles: o aumento do coñecemento deses códigos, a familiaridade do bilingüe cos sons de cada código, a acumulación de experiencia social, isto é, o coñecemento dos contextos axeitados de uso das formas lingüísticas, o achegamento do neno aos estándares adultos, e o seu desexo de ser comprendido por monolingües.

O desenvolvemento desta conciencia das linguas como referentes é paralelo á escolla dun código ou doutro por parte do neno (Hoffmann, 1991; Lanza, 1997). Escolla na que serán determinantes certos factores situacionais como: a(s) persoa(s) implicada(s) na interacción (en función do aspecto físico, do rol que estea(n) a desenvolver durante a conversa, de se esta(s) ten(teñen) acento nativo ou non, etc); do escenario no que se leve a cabo a interacción (o patio do colexio, o fogar, etc.); da función ou obxectivo da interacción (por exemplo, coa finalidade de excluír ou incluír a algún dos interlocutores presentes, contar unha historia, falar sobre o que dixo outra persoa, etc.); do tópico da conversa, ou ben da súa maior ou menor competencia lingüística nos códigos que posúe (Hoffmann, 1991; Lanza, 1997). Ademais dos sinalados, existen outros elementos tamén pertencentes ao contexto que rodea ao neno, que influirán na súa escolla de código e polo tanto na conciencia que o neno adquira sobre a(s) *lingua(s)*. Así, o estatus socio-económico do neno e do seu entorno; o prestixio ou valor dos códigos tanto na comunidade como na súa familia, e o tipo de programas educativos⁹ nos que o neno se vexa envolto (Cummins, 1986).

Todos os factores mencionados influirán na conciencia que o neno posúa sobre a(s) súa(s) lingua(s). Evidentemente, algúns nenos, aínda que conscientes dos rasgos que marcan o código ou os códigos que fala, non farán comentarios externos sobre eles, ou non con demasiada frecuencia. Pola contra, outros nenos manifestarán a súa conciencia dun xeito

⁹ A escola supón un novo contexto para os nenos moi diferente ao familiar (proxenitores, irmáns, pares, etc.). Un novo ambiente con novas regras para a interacción social e verbal. Como institución, a escola é o epítome da socialización (Ely & Berko Gleason, 1995: 265). E así, no caso das linguas socialmente desprestixiadas e dos nenos bilingües que as teñan no seu repertorio, en moitos casos a escola terá un papel negativo, xa que non adoita ofrecer ao neno bilingüe un contexto referencial, sobre todo cando os programas educativos non inciden no apoio e conservación desas linguas.

espontáneo e nunha idade máis temperá. A este respecto, e, como xa sinalamos, moitos traballos presentan a idade dos 2:6-3:0 anos como franxas de idade nas que os nenos xa mostran a súa conciencia das linguas como dous sistemas separados, e coñecen os usos diferenciados que teñen que facer delas cos diferentes interlocutores. No período de aprendizaxe das propiedades da linguaxe (estrutura, funcións, etc.), o neno acada a conciencia de que a lingua *representa*, isto é, que a palabra se distingue do obxecto representado (Van Kleeck, 1982). Dende este momento, cando o neno ve a lingua e a súa “etiqueta” (denominación) como separados, o neno pasa xa ao estadio de considerar a *lingua* como un medio para crear significado e como un obxecto de propio dereito (como referente). Así, algunhas das manifestacións máis explícitas da conciencia metalingüística dos nenos nestas idades serían cando *falan sobre falar*, sobre *o que eles* ou *os outros falan*, e sobre *cómo se chama o que eles* ou *os outros falan* (Hoffmann, 1991; Lyon, 1996). Ao acadar a conciencia de que os códigos que posúe son dous sistemas diferentes, o neno bilingüe comeza a dar mostras de que coñece termos como *galego*, *castelán*, *inglés*, etc., que os adultos empregan para denominar as linguas que usan. Aínda que este uso das etiquetas abstractas para referirse ás linguas non se pon plenamente de manifesto ata os 3:6-4:0 anos, os nenos de idades máis temperás -2:6-2:9 anos (Clyne, 1989: 205, 207), dan mostras da súa conciencia destas etiquetas a través de expresións como: “como habla papá” ou “like mummy talks” (“*como fala mamá*”) (Woodward Smith, 1992: 574-75), ou “wie Mami” (“*como mami*”), ou “como dice papá”¹⁰ (Hoffmann, 1991: 82).

Polo tanto, para os nenos a súa experiencia coas etiquetas “lingua x” ou “lingua z” vaise ordear progresivamente, de acordo co mosaico que vaian conformando o conxunto de factores da súa emerxente identidade social. O contexto humano que rodea ao neno preséntase como o factor de maior importancia na configuración mental que o neno adquira sobre o estatus e o rol de cada *lingua* do seu repertorio (ademais de ser básico na súa adquisición das formas lingüísticas) (Hoffmann, 1991). É totalmente acertado dicir, que o contexto familiar é o prototipo do ambiente máis efectivo de aprendizaxe para o neno (Cazden, 1994). Este ambiente é o referente primario para el. Constitúe o punto de referencia do neno bilingüe para organizar o seu comportamento lingüístico. E é aquí onde entran en xogo as particularidades (todas elas orixinarias dos diferentes contextos cos que o neno interactúa), que configurarán a súa conciencia metalingüística. Entre elas destacan o tipo de roles que as linguas teñan na vida do bilingüe, isto é, se unha lingua aparece como dominante sobre a outra, dado que é

¹⁰ Os exemplos citados demostran a forte asociación que os nenos fan entre lingua(s) e persoa(s) que fala(n) esa(s) lingua(s).

empregada en maior número de contextos ou en contextos considerados como máis significativos; por exemplo, a escola, o traballo, con membros descoñecidos da comunidade, etc. Mentres que a outra é reducida ao ámbito da intimidade, dos amigos ou do fogar (Hoffmann, 1991; Döpke, 1992). Outra particularidade a destacar é o estatus que a lingua teña tanto na familia como na comunidade coa que interactúa o neno, influíndo, en gran medida, nesta atribución de prestixio ou non-prestixio as actitudes¹¹ que a familia (e o contexto externo á familia) teña cara ao bilingüismo (Döpke, 1992). O fogar, a través da exposición e participación nas interaccións da rede familiar, constitúese como o primeiro eixe fundamental para a adquisición por parte dos nenos das normas pragmáticas e lingüísticas que imperan na comunidade (Blum-Kulka & Sheffer, 1993). Pero a medida que medra, o neno vai modelando a súa identidade social debido á diversidade de contextos nos que interactúa. Así, a súa entrada nas redes escolares supón o incremento dos seus coñecementos ao introducirse na aprendizaxe da lectura e da escrita, aínda que nalgúns casos, como no dos bilingües cunha lingua minoritaria, poida ser un elemento sumamente negativo (Cazden, 1994).

Todos os factores mencionados, emprazados nun medio urbano como o do presente estudio, verifícanse de xeito especialmente complexo debido á súa superposición. Pero, superpostos ou non, os factores sinalados contribuirán a configurar progresivamente a conciencia que o neno estea a adquirir acerca da(s) *lingua(s)*, permitíndolle decatarse dos usos que el mesmo fai do código en función dos contextos e dos interlocutores cos que interactúa. Chegado este punto, o neno adquirirá a capacidade de xulgar as habilidades lingüísticas dos *outros*, ademais de xulgar os posibles comentarios metalingüísticos que xurdan ao seu arredor (estando capacitado tamén para, en moitos casos, emitir el mesmo comentarios metalingüísticos sobre os outros interlocutores e sobre si mesmo) (Fantini, 1985; Lanza, 1997). Capacidade esta que, en palabras de Verschueren, é impronta do papel central da conciencia metalingüística no proceso comunicativo.

“A conciencia metalingüística xoga un papel central na comunicación. (...) Pero a habilidade para metacomunicarse axeitadamente non é a única *conditio sine qua non* para unha comunicación exitosa, senón que está intimamente ligada á extensa cuestión da conciencia dun mesmo e dos demais” (Verschueren, 1995: 368).

¹¹ As actitudes cara a(s) lingua(s) son en realidade aprendidas polo neno, tanto polo que observa nas interaccións do seu ambiente, como polos comentarios que se fan no seu medio sobre o uso oral e escrito das linguas doutras persoas alleas ao ambiente familiar (Cazden, 1994).

4. Análise das interaccións

A continuación, vamos presentar algunhas secuencias conversacionais metalingüísticas destes nenos de 5 anos coas locutoras adultas, que, adoptando o rol de observadoras-participantes, persiguen averiguar, a través do discurso explícito, se os nenos manifestan ter nalgún grao competencia lingüística oral en *galego* (sexa esta oral pasiva ou oral activa).

As interaccións desenvólvense entre dúas adultas (A e S) e tres nenos de 5 anos do grupo que eliximos (J(uan), D(amián) e C(hristian)). O lugar de gravación elixido foi a aula dun centro infantil público situado nun barrio de Vigo, O Calvario.

O primeiro feito que observamos, é o contraste existente entre o discurso metalingüístico adulto (manifestado polas locutoras A e S) e o infantil nas diferentes contribucións das dúas partes á construción das secuencias metalingüísticas. O que para os adultos é un dato obxectivo, que xa vén dado como “lingua obxecto”, semella para estes nenos de 5 anos estar ligado, en gran medida, ás súas experiencias no entorno familiar, ás relacións afectivas cos distintos membros do grupo “adultos” (coma é o caso do locutor Juan e a relación que mantén co seu *padriño*), e, por último, á súa adquisición pasiva a través da Televisión de Galicia (da que o programa “*Xabarín Club*” ten unha gran aceptación entre os nenos).

Hai que tomar en consideración á hora da análise, que estes nenos habitan nun medio plenamente urbano no que a presenza das variedades galegas fluctúa enormemente; dende, por unha banda, aqueles núcleos familiares nos que practicamente só penetran (e isto só en certos casos) a través da Televisión de Galicia, ata, por outra banda, aquelas outras redes familiares que manteñen vínculos activos con membros do medio rural, ou que manteñen activo no seu repertorio usos do galego.

Nun contexto coma o galego, no que están presentes dous referentes culturais que denominamos *linguas*, con certa frecuencia os comentarios metalingüísticos (por exemplo, acerca do que é ou non é *galego*, do que é o “bo” ou o “mal *galego*”, etc.), xorden nas conversas entre adultos. Razoablemente, o discurso explícito dos adultos acerca das *linguas* contribúe a modelar os diferentes tipos de conciencia metalingüística que os nenos conformen acerca das *linguas* coma tales obxectos culturais e/ou estruturais (Saunders, 1982; Lanza, 1988; Romaine, 1995; Ely & Gleason, 1995).

Do mesmo xeito, podemos considerar que a súa entrada na escola complementará e, mesmo nalgúns casos, practicamente propiciará este proceso de categorización das *linguas*

como tales (Ely & Gleason, 1995). Os nenos gravados no noso corpus aínda non recibiron clases en galego nin de lingua galega. Isto non se verificará ata os 6-7 anos. Polo tanto, para estes nenos de 5 anos o medio escolar só é, de momento, outro elemento máis no seu proceso de socialización, outro elemento que lles permite recoñecer comportamentos lingüísticos –que acaso eles perciban coma suficientemente diferenciados– entre os seus compañeiros de clase. Pero, polo momento, non podemos dicir que o sistema escolar lles forneza un discurso acerca das linguas.

Neste sentido, dende o comezo da interacción, Christian nega falar en *galego*; Juan é máis rotundo:

- 15 A: [{{f}}[ac] **PEro ENTENder**}] →
 16 Juan: [{{a}}[f] NA:DIE DE LA: CLASE:}] ↓
 17 A: [{{ac} ENTÉNdesme:}] →
 18 [{{p} **a que si**}]? ↓
 19 J: [{{f} NA::DIE:}] ↑
 20 [{{f} NADIE NA::die:}] ↓
 21 A: [{{p} **ho::me::**}] ↓
 22 (...) <4 min 30>

No segundo caso, recollido tras varios minutos de conversa con Juan, este propón á interlocutora (a adulta A) cantar a canción que introduce unha serie de debuxos animados chamada “*As bolas máxicas*” que ten por protagonista a un mozo chamado *Songoku*, e que é emitida pola Televisión de Galicia no seu programa infantil “*O Xabarín Club*”. Así, Juan, Damián e Christian cantan a canción, demostrando algún grao da súa competencia en *galego*. O *galego* é o código que emprega Songoku e os outros caracteres de ficción para comunicarse entre eles. Polo tanto, a televisión constitúese como outro dos modelos de socialización do neno e, en consecuencia, proporcionalles unha opción lingüística que terá ou non eco no ambiente que os rodea.

Nesta secuencia, Damián nega entender o *galego* que fala Songoku (líña 53) –pese a ter cantado a canción nesta lingua. Mentres, Juan manifesta explicitamente que sabe cómo se chama “o que fala Songoku” (líña 24, 26-28), que o entende (líña 47) e que sabe falar e cantar (líña 38) na lingua destes personaxes (aínda que a súa intención sexa reproducir o que di Songoku aos seus compañeiros da serie (líña 70-72)).

- 23 S: {{p}}[b][ac] **qué fala songoku**}]? ↓
 24 Juan: {{p}}[b] ha:bla: ga:lle::go} ↓ =
 25 S: ={{p}}[b] *si*} → =
 26 J: ={{b} *si*} →
 27 {{f} HA::bla:} ↑
 28 [a A] {{f} GALLE:go} →
 29 <2>

- 30 A: **E:NTÓ:N** ↑
 31 {[a] **SA:BES CANtar**} ↑
 32 {[a] **E:N GA:LE:go:**}? ↓
 33 <1>
 34 {[f] **O:U NO:N**}? ↑
 35 <2>
 36 {[f] **EH JU:AN**}? ↑
 [Juan non resposta]
 37 <2>
 38 J: [[b][p] *si*] →
 [moito ruído de fondo]
 39 S: [[f][ac] *EH*] ↑
 40 {[f][ac] **PE:ro so-**} ↑
 41 {[a] **SONGOKU: É: en GA:LEgo:**} ↑
 42 {[ac] **VÓS TEdes QUE enTENdelo:**} ↑
 43 {[b] **entón**} ↓
 44 {[a] **'claro**} ↓ =
 45 A: = {[f][ac] **NON É DO XABArín CLUB**}? ↑
 46 [[f][ac] **NON CHE**] →
 47 Juan: [[f]sí . lo ENTENde:mos] →
 48 A: [[b] **gusta XABArí:n CLU:b**]? ↑
 49 <2>
 50 S: {[p] **e:ntó:n**} →
 51 {[a] **'o 'GA:LE:go:**} ↑
 52 {[a] **ENTENDÉ:delo:**} ↓
 53 Damián: {[a] **NO: .h.h**} →
 54 <2>
 .
 .
 .
 58 A: {[f] **QUÉ: fala SONGo:KU**}? ↑
 59 {[b] **a: ve:r**} →
 60 **DI::me:** →
 61 <4>
 62 {[p] **qué:: fa::la**}? ↑
 63 {[f] **CA:NDO: FA:LA:**} ↑
 64 {[f] **SONGOKU: con SO:NGoA:Nda:**} ↑
 65 <1>
 66 {[f] **OU CO:N KRILÍN**}? ↑
 67 <1>
 68 {[a] **QUÉ: LLE DI:**}? ↑
 69 <1>
 70 J: {[f] **CON TO:DOS**} →
 [comeza entonando a melodía]
 71 {[a] (**'e:nco:ntra:**)} ↑
 72 {[p] **o: seu ca:miño**} ↓
 [non entona ningunha melodía]
 73 <2>

O locutor Juan comeza a dar mostras das súas habilidades no tocante ao código galego. É dicir, o neno preséntase ante o grupo adulto coma un neno que é consciente da

existencia doutra *lingua* diferente á falada na aula e á que emprega a mestra. Juan é consciente de que Songoku emprega outro *código*, “a lingua de Songoku” (que é como de feito a seguirán considerando moitos dos seus compañeiros) e ao que el chama *gallego* (liña 24, 27-28). Songoku, polo tanto, será un falante de *gallego* como o propio Juan, que segundo avance a conversa tentará construír esta identidade. A este respecto, podemos observar uns minutos máis tarde como Juan se achega á identidade lingüística dos adultos, diferenciándose explicitamente do resto dos seus compañeiros e aludindo ás súas redes familiares (a avó, o padriño, un irmán pequeno e a nai). Este caso pode ser interpretado coma un estadio avanzado do proceso conversacional, no que o modelo metalingüístico exhibido polos adultos parece rematar por adquirir un sentido tamén para o neno Juan.

O locutor Juan parece querer deixar claro que posúe a habilidade de falar en *galego*.

83 Juan: {[f] SI:} ↑
 84 <2>
 85 {[f] ES QUE YO:} ↑
 86 {[b] TAMbién SÉ} ↑
 87 {[dc] HA:BLA:R E:N **GA:LE:GO**} →
 88 <1>

Esta manifestación de competencia oral activa parece ser produto da aceptación do discurso adulto acerca “diso” que lle é falado pola avó e o padriño, e que ademais recibe o nome de *galego* (denominación que foi empregada ao longo das súas intervencións polas adultas A e S). Hai que sinalar que a denominación *gallego* é o termo non marcado para unha boa parte dos galego-falantes adultos. En troques, a etiqueta *galego* é un termo central no discurso consciente de moitos neo-falantes e de certas clases urbanas. O feito de que Juan retome a etiqueta *galego*, permite suxerir que chegou a identificar *o referente implícito de lingua* das adultas coa súa propia experiencia co código galego. Sinalemos que tal identificación só se produciu despois dun proceso interactivo de aceptación e asunción das pistas das adultas, que se verifica na cantidade de pausas e silencios (liñas 93-99, liñas 105, 119, 133, etc.) que hai entre as nosas preguntas e as respostas que obtemos do neno.

89 A: {[ac][b] ti sabes falar en galego}? ↑
 90 {[a] .h.h E PO:R QUÉ: .h.h}? ↑
 91 {[ac][a] me dixeches a: mí:n}? ↑
 92 {[b] QUE non SABí:as falar EN GA:LE:go:}? ↓
 93 <2>
 94 E:H? ↑
 95 [risos de J]
 96 <2>
 97 E::H? ↑↑
 98 [risos de J e A]

99 {{[dc] hehe E:NGANÁ:CHE:SME:} →
 100 E:H? ↑
 101 [risos de J e A]
 102 <2>

Nas liñas 108-115 ten lugar a manifestación explícita da conciencia bilingüe do neno. O neno manifesta cómo chegou, despois dun período de reflexión a recoñecer o código empregado polas adultas como galego (período que expresa directamente nas liñas 111 e 114); código, ao que por outra banda, el está acostumado a través da interacción cos membros da súa familia pero que, se cadra, por diferencias nos patróns entoativos, nos repertorios léxicos, etc., tardou en recoñecer.

103
 104 A: {[f] PO:R QUÉ:}? ↑
 105 {[ac] QUÉ che FAla:}? →
 106 <1>
 107 {[a] ‘A: ‘MAMÁ::}? ↑
 108 {[a] ‘FÁ:LACHE: en GALE:go:}? ↓
 109 <2>
 110 J: NO →
 111 <1>
 112 {[f][b] SABES QUE CUANDO: os E:SCUCHÉ:} ↑↑
 113 <4>
 114 {[p] cua:ndo::} →
 115 {[dc][p] o:s e:scuché:: u:n po:co:} ↓
 116 <2>
 117 A: a:há:: → =
 118 J: = {[p] po:rque:: mi:entra:s} ↑
 119 <3>
 120 A: CLA:ro: →

Chegado este punto, o neno maniféstase consciente da existencia dun código que non só forma parte do ambiente estritamente familiar (o neno recoñece que a súa avóia lle fala en galego), ou do contexto do “Xabarán Club”, senón que é un código que outros membros do grupo “adultos” tamén empregan. Dende o punto de vista interactivo o recoñecemento deste código e a creación da súa identidade conversacional a través do uso do galego, condúcelle á creación conversacional dun cadro interpretativo compartido coas adultas. Un achegamento ao “mundo dos adultos” a través da lingua que o diferenciará do resto dos seus compañeiros. O neno consegue así o seu obxectivo, que consistía, posiblemente, na diferenciación positiva da súa persoa a ollos das adultas A e S¹². Neste intre, o neno parece ter acadado o rango definitivo de “neno adulto” ou “neno apto para a conversa con adultos”.

¹² Hai que sinalar que ao longo da conversa xa estivo empregando recursos como actitudes máis formais, colaborativas e ao mesmo tempo confidenciais ante as adultas para facerse o “foco de atención” das adultas. O neno, entre outras cousas, comeza a falar do seu padriño, do moito que se queren entre si; fala de cómo el se diferencia dos demais xa que lle gustan

É necesario sinalar a importancia das liñas 127-128 e 134, nas que Juan (ademais de recoñecer que, cando menos ás veces, a súa avóla lle fala en galego), o neno alterna, el mesmo, de código, intentando aproximarse ao posuidor galego “miña”, en paralelo co uso reiterado do posuidor de 2ª persoa de singular “túa”, empregado pola locutora adulta S nas liñas 117 e 121.

121
 122 S: {[f] A TÚ:A A:VÓ:A} ↑
 123 {[a] FÁ:LACHE: en GALE:go}? ↑
 124 <2>
 125 J: QUÉ::? ↑↑
 126 S: A TÚA: aVÓ:a →
 127 <1>
 128 A: {[ac] A AVÓ:A che FALA: EN GALE:GO:}? ↑
 129 O::U: ↑
 130 QUÉ: CHE: FA:LA? →
 131 <1>
 132 J: {[f] U:NHA::S VE:CE:S MI MI: A:-} ↑
 133 mia:: A:VÓ::A: si: ↑
 134 <2>
 135 A: AhÁ:: →
 136 S: E ON-? ↑
 137 {[ac] E DE onDE: é a TÚA: aVÓ:A}? ↑
 138 <3>
 139 J: Mla AVÓ::A:? ↑
 140 <2>
 141 VI:VE:: ↑
 142 <1>
 143 {[ac] EN Vigo iGUAL que YO} →
 144 <2>

A continuación, Juan preséntase discursivamente ante A cunha identidade lingüística comparable á das adultas, e que o diferencia da identidade lingüística dos seus compañeiros. O seu discurso parece estar focalizado no contraste cos “outros”. Son “os outros” os que non saben falar en galego, fronte á súa locutora e a el mesmo “que se divirten moito” ao compartir “un mundo” (alomenos no sentido lingüístico) de seu.

145
 146 Juan: [a A] {[f][a] A:: QUE:: CO:N} ↑↑
 147 {[f][ac] A QUE: CON NO:SO:TROS} ↑
 148 <2>
 149 {[f] TA::MBI:É:N} ↑
 150 <2>
 151 {[b] NO::S . DIverti:mos MUcho} ↓
 152 <3>
 153 {[a] y co:n LO::s o::TRO:S} ↑
 154 <2>
 155 {[f] LO::S O::TROS} →
 156 {[f] SO:N} →
 157 {[b][ac] LOS QUE NO SA:be:n HABLAR como NOSOtros} ↓
 158 <2>

debuxos animados “para nenos máis maiores” (neste caso referíase aos *Power rangers*, fronte a *Songoku*). O neno fala tamén dos exercicios que fai na aula, demostrándonos as súas habilidades pintando, etc.

159 {[p] lo::s Otro:s} ↓
 160 <2>

Coa intervención da locutora S, o neno inhíbese na exhibición da súa competencia lingüística e pasa a matizar a súa identidade lingüística, excluíndose a ollos de S do grupo das locutoras adultas nas liñas 178-184. O neno dubida, e primeiramente sinala a A como a única falante de galego (liña 176). Na liña 177 continúa intentando deixar clara a súa pertenza ao grupo de falantes de galego, “constituído por A e el mesmo”. Na liña 177 interrompe a súa intervención, xa que se percata de que S é unha adulta e, polo tanto, ten maior autoridade cá el, engadindo a isto, que S emprega esa lingua nas súas intervencións (aínda que cunha clara prosodia castelán e léxico de neofalante). Nas liñas 178-179, o neno autocorríxese incluíndo a S, e simultaneamente excluíndose a si mesmo

161
 162 S: {[p] QUE::ne:s}? ↑
 163 <3>
 164 J: {[p] co::mo:: e::sta} ↓
 165 [sinalando a A]
 166 {[dc] co::mo: no:s-} ↓↓
 167 {[ac] NO SAben HABLÁ::R} ↑
 168 {[dc] CO::MO: HABLÁ::IS VO:SO:TROS} →
 169 {[ac] YO SÓLO SÉ::} ↑
 170 [{[ac] UN POQUITI::(ño:)}] ↑
 171 S: [{[a] PE::RO::}] ↑
 172 J: [{[p] ha::blar co:mo: vo:so:tros} ↓=
 173 S: = {[a] QUE::NE:S}? ↑
 174 {[a] QUE:ne:s non SA:ben FA:la:r} ↑
 175 {[p] como fa:la:mo:s NÓ:S}? ↓
 176 <3>
 177 J: {[f] YO:: . SÓ::LO:: . SÉ::} ↑
 178 <2>
 179 u::n PO:QUI::TI::ño ↓
 180 <1>

Nesta secuencia iníciase un xogo lingüístico sobre a forma “poquitiño” (e as súas derivacións), que o neno introduce na liña 181 e retoma na 190. As adultas S e A adoptan un estilo conversacional axeitado para participar na creación do xogo.

181
 182 S: {[p] u::n PO:QUI:ti:ño} ↓
 183 <1>
 184 {[p] só::lo SA::bes} ↓=
 185 A: = {[a][dc] TI: SA:be:s . U::N PI::SQUI:ti:ño} ↑
 186 <2>
 187 {[dc] DE: NA::da} ↓
 188 [risos de J]
 189 J: {[p] sí:: hehe} ↓
 190 {[p] u:n pis:qui:ti:ño hehe} ↓↓
 191 A: {[dc] u::n PO:U:QUI:TI::ÑO: de NA:da:} ↑
 192 J: {[f] I:GUA::L QUE: ME:-} ↑

193		{[f] QUE: MI PA::DRI:ÑO:} ↑
194		<1>
195		{[f] un PO:quiTI:ÑO:} →
196		<2>
197	A:	{[b] u::n PO:QUI:TI:ÑO} ↓
198		[risos de A]
199		<2>
200	J:	{[ac] só: . u:n PO:UQUI:ti:ño} ↑
201		[risos de J e A]

Na liña 190 Juan afirma que só sabe un “poquitiño”, forma que a adulta S reforza nas liñas 192-194. A continuación, na liña 195 a adulta A incrementa o reforzo e o xogo graduando aínda máis o ton afectivo da forma a través do prefixo “pisqu-”, dando lugar á forma “pisquitiño” que o neno retoma e acepta nas liñas 198-199.

De inmediato (liña 200), a adulta A propón unha nova forma, unha forma diptongada propia das variedades galegas: a forma “*pouquitiño*” fronte a “*poquitiño*”. O neno, como punto culminante da secuencia, explícase a través do modelo que lle ofrece a súa propia experiencia coa lingua, coa relación que tamén o seu padriño mantén co código (liñas 201-204). Nótese na liña 201, no transcurso deste “xogo”, a aproximación que o neno fai ao posesivo galego “meu”. O caso é parello ao uso aproximativo que o neno fai nas liñas 127-128 e 134 do posesivo galego “miña” falando sobre a súa avó. Ante isto, a locutora A continúa reforzando o xogo a través da afectividade mediante a forma diminutiva “*poquitiño*” (liña 206), intervención que o neno matiza ou corrixe mediante a forma “*pouquitiño*” que supón o final desta secuencia (liña 208).

A través deste xogo culmínase o achegamento psicolóxico do neno ao mundo dos adultos. Cos seus comentarios acerca da lingua, o neno vai paulatinamente converxendo con ese outro mundo que nós lle ofrecemos e que posúe características comúns ao “mundo adulto afectivo” ao que está afeito (a avó, o padriño, o irmán pequeno, a mamá, etc.).

Por último, hai que sinalar a complicidade que se manifesta entre os nenos nalgúns dos fragmentos da conversa. Nestes intres, os nenos intentando seren por un momento os protagonistas ou o centro de atención dos locutores adultos, colaboran co membro do grupo que interactúa cos adultos, tomándoo como pretexto para poder introducirse eles como un punto de referencia máis na conversa cos adultos.

Así, Damián –presente durante a conversa de A e S con Juan–, quizáis por atoparse nunha posición de desvantaxe (xa que non é el o centro de atención, e, aparentemente, está excluído da conversa), o neno colabora e apoia ao seu compañeiro Juan na súa confesión acerca do dominio que ten do idioma.

202
 203 <13>
 204 Damián: [a J] {[f][a] YA: ME: DI:ji:sTE:S a MÍ:} ↑
 205 {[f][ac] YA ME DIJISTE:S A: MÍ:} ↑↑
 206 {[f] a MÍ:: A:SÍ::} ↑
 207 {[f][a] E::N E::N} ↑
 208 [chasca a lingua]
 209 {[f][a] EN LA O::reja} ↑
 210 {[a] QUE::} ↑
 211 {[p] SA::bes FA::la:r en ga:le:go:} ↓
 212 {[p] tú::} ↓
 213 <2>
 214 [a A] MI::ra: ↓
 215 <1>
 216 TE: DI:go: ↓
 217 <2>
 218 E::H ↑
 219 {[a] U::N DÍ:A::} ↑
 220 <3>
 221 {[p] lo oí: a: él dicie::ndo:} →
 222 [senalando a Juan]
 223 (xxx)

Esta secuencia evidencia a conciencia por parte de Damián, un dos membros do grupo de Juan, da existencia doutra *lingua* (o *galego*) que algúns individuos (como Juan neste caso), teñen no seu repertorio lingüístico, e que se presenta como un código diferente á lingua vehicular da aula e á lingua que empregan os outros membros do grupo. Damián preséntase, diante das adultas, consciente (como Juan), da existencia doutro código que recibe a denominación *galego*.

5. Conclusións

A hipótese de partida na que plantexabamos que a conciencia metalingüística dos nenos non remite ao *galego* como tal *lingua* con valor estrutural, senón que é un proceso socio-discursivo ligado ás súas redes familiares, á Televisión de Galicia, e tamén ás redes que manteñen cos seus compañeiros de clase, semella quedar patente ao longo das secuencias analizadas.

Así, a diferenza no grao de conciencia entre os adultos e os nenos centrarase na interpretación que os adultos fan da *lingua*, á luz dun marco metalingüístico que semella só parcialmente accesible para estes individuos de cinco anos. En consecuencia, a conciencia metalingüística dos nenos revelarase nos seus comentarios acerca da experiencia que teñen do idioma; do que coñecen del (por exemplo, a súa denominación, unhas veces como *gallego* e outras como *galego*); nos seus comentarios sobre os falantes de *galego* ficticios (como

Songoku) ou reais cos que interactúan en diferentes contextos; acerca da súa competencia lingüística nese código, etc.

En resumo, os nenos do noso estudio, ante as reiteradas preguntas e comentarios acerca da *lingua*¹³ por parte das adultas A e S, expresan unha concepción metasociolingüística do código, na que a súa propia experiencia interactiva e –sumados a isto–, os factores sociais, culturais, económicos, etc., que afectan ao seu entorno e o caracterizan como tal, están inmersos no significado real que ten para o neno a etiqueta *galego*.

Convencións de transcripción

1. Identificación dos códigos

Castelán: tipo normal de letra

Galego: **negriña**

Segmentos neutros, inidentificables ou variedades mixtas: *cursiva*

2. Organización das secuencias

Superposición de voces: [] []

Engranzamento de voces: =

3. Pausas

Menos de 1 segundo: .

1 segundo ou máis: < >

4. Prosodia e entoación

Rexistros melódicos: alto/agudo [a]; baixo/grave [b]

Volume: enunciación relativamente *fortis* [f]; *piano* [p]

Tempo: acelerado [ac]; decelerado [dc]

Grupos melódicos finais: ascendente ↑; descendente ↓; sostido →

5. Outras convencións

Sonido, palabra ou segmento reconstruídos: ()

Sílaba, palabra ou segmento inintelixible: (xx)

6. Sinais non lingüísticos e paralingüísticos

Inspiración: .h.h

Riso: hehe

Fenómenos kinésicos, proxémicos e comentarios varios: []

Bibliografía

Bialystock, E. (1985), “Toward a definition of Metalinguistic Skill”, *Merrill-Palmer Quarterly* 31(3), 229-51.

— (1992), “Selective attention in cognitive processing: the bilingual edge”, en R.J. Harris (ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals: Advances in Psychology*, Amsterdam, North-Holland, 83.

Blum-Kulka, S., H. Sheffer (1993), “The Metapragmatic discourse of American-Israeli Families at Dinner”, en G. Kasper, S. Blum-Kulka (eds.), *Interlanguage Pragmatics*, Oxford, Oxford University Press, 196-223.

¹³ Neste sentido, cabería preguntarse qué resultados teríamos obtido de terlles falado só en galego, sen empregar referencias explícitas ao idioma.

- Cajide Val, J. (1991), "La educación bilingüe: una evaluación y reflexión en el caso de Galicia", *Bordón* 43(1), 31-37.
- Cazden, C.B. (1974), "Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience", *The Urban Review* 7, 28-39.
- (1994), "Socialization", en R.E. Asher (ed.), J.M.Y. Simpson (coord.), *The encyclopedia of Language and Linguistics*, vol. VII, Reino Unido, Pergamon Press, 4004-05.
- Clark, E. (1978), "Awareness of language: some evidence from what children say and do", en A. Sinclair, R. Jarvella, W. Levelt (eds.), *The child's conception of language*, Berlín, Springer-Verlag, 17-43.
- Clyne, M. (1989), "Non ti annoi a parlare solo inglese? Espressioni di consapevolezza metalinguistica in un bambino bilingue", *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 21(1-2), 197-217.
- Cummins, J., M. Swain (1986), *Bilingualism in Education*, Londres & Nova Iorque, Longman.
- De Houwer, A. (1995), "Bilingual Language Acquisition", en P. Fletcher, B. MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*, RU & EEUU, Blackwell, 219-50.
- Döpke, S. (1992), *One Parent, One Language. An Interactional Approach*, Amsterdam & Filadelfia, John Benjamins.
- Ely, R., J. Berko Gleason (1995), "Socialization across contexts", en P. Fletcher, B. MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*, RU & EEUU, Blackwell, 251-70.
- Fantini, A.E. (1985), *Language Acquisition of a Bilingual Child: A Sociolinguistic Perspective*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Gombert, J.E. (1990), *Le développement métalinguistique*, París, Presses Universitaires de France.
- Hakes, D.T., J.S. Evans, W. Tunmer (1980), *The development of metalinguistic abilities in children*, Berlín, Springer-Verlag, 104.
- Halliday, M.A.K. (1975), *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*, London, Edward Arnold.
- Herriman, M. (1994), "Literacy and Metalinguistic Awareness", en R.E. Asher (ed.), J.M.Y. Simpson (coord.), *The encyclopedia of Language and Linguistics*, vol. IV, Reino Unido, Pergamon Press, 2243-46.
- Hoffmann, C. (1979), "Bilingualism in a two-year-old child", *Polyglot* 1(2).
- (1985), "Language Acquisition in two trilingual children", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6, 479-95.
- (1991), *An Introduction to Bilingualism*, Londres & Nova Iorque, Longman.
- Kessler, C. (1984), "Language acquisition in bilingual children", en N. Miller (ed.), *Bilingualism and Language Disability*, Londres, Croom Helm, 26-54.
- Lanza, E. (1988), "Language strategies in the home: linguistic input and infant bilingualism", en J. Gimbel, E. Hansen, A. Holmen, J.N. Jorgensen (eds.), *Bilingualism and the Individual*, Clevedon, Multilingual Matters, 69-84.

- (1997), *Language Mixing in Infant Bilingualism. A Sociolinguistic Perspective*, Oxford, Clarendon Press.
- Lyon, J. (1996), *Becoming Bilingual. Language Acquisition in a bilingual community*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Marshall, J.C., J. Morton (1978), “On the mechanics of EMMA”, en A. Sinclair, R. Jarvella, W. Levelt (eds.), *The child's conception of language*, Nova Iorque, Springer-Verlag.
- Rodríguez Neira, M.A. (1993), “Análisis de la situación sociolingüística del gallego desde el ámbito escolar”, *Plurilinguismes* 6, 55-87.
- Romaine, S. (1995), *Bilingualism* (2ª edición), Oxford, Blackwell.
- Saunders, G. (1982), *Bilingual children: Guidance for Families*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Slobin, D.I. (1978), “A case study of early language awareness”, en A. Sinclair, R. Jarvella, W. Levelt (eds.), *The child's conception of language*, Nova Iorque, Springer-Verlag, 45-54.
- Smith, C.L., H. Tager-Flusberg (1982), “Metalinguistic Awareness and Language Development”, *Journal of Experimental Child Psychology* 34, 449-68.
- Van Damme, L. (1994), “Emergent Metalinguistic Awareness”, *Interface* 8(2), 97-112.
- Van Kleeck, A. (1982), “The Emergence of Linguistic Awareness: A Cognitive Framework”, *Merrill-Palmer Quarterly* 28, 237-65.
- Verschueren, J. (1995), “Metapragmatics”, en J. Verschueren, J.O. Östman, J. Blommaert (eds.), *Handbook of Pragmatics. Manual*, Amsterdam & Filadelfia, John Benjamins, 367-71.
- Vygotsky, L.A. (1962), *Thought and Language*, Cambridge, MIT Press.
- Woodward Smith, E. (1992), “La elección de la lengua en dos niños bilingües”, en F. Etxeberria, J. Arzamendi (eds.), *Bilingüismo y Adquisición de Lenguas. Actas del IX Congreso Nacional de A.E.S.L.A.*, Bilbao, Servicio Editorial Universidad del País Vasco, 569-79.