Reflexión metalingüística en l1 y escritura. Revisión de investigaciones en contextos escolares*

Metalinguistic reflection in l1 and writing. Review of research in school contexts

Evelyn Susana Hugo Rojas **,
Alejandra Cecilia Meneses Arévalo ***

RESUMEN

En este trabajo se revisa la literatura sobre reflexión metalingüística (RM) en lengua materna vinculada a la escritura, considerando aspectos lingüísticos y discursivos de carácter morfológico, sintáctico, semántico, pragmático y aquellos relacionados con la construcción de los géneros discursivos, en investigaciones empíricas del periodo 2009-2019, desarrolladas en contextos escolares. El conocimiento empírico sobre RM se encuentra fragmentado, en parte, por las diferentes denominaciones de este fenómeno en la literatura. Se sistematizan los resultados de las investigaciones que se refieren al fenómeno de la RM con diferentes nombres para nutrir, teórica y metodológicamente, el campo de la lingüística educacional y avanzar en la conceptualización de la RM. Seis temas emergieron del análisis de los 30 estudios encontrados: caracterización de la RM de los estudiantes, concepciones de los docentes sobre la RM; impacto de las interacciones metalingüísticas; conocimientos de los docentes para el desarrollo de la RM; importancia de un metalenguaje compartido y asociaciones entre RM y calidad de la escritura. A través de esta revisión, se evidencia que la reflexión consciente

Palabras clave:
conocimiento
metalingüístico,
consciencia
metalingüística,
contextos
escolares,
escritura, reflexión
metalingüística.

* Este artículo es parte de la tesis de la autora principal para optar al grado de Doctor en Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile. La autora agradece a ANID por su patrocinio a través de la Beca de Doctorado Nacional.

** Chilena. Magíster en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. eshugo@uc.cl

*** Chilena. Doctora en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesora asociada de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. amenesea@uc.cl

de la lengua permite atender explícitamente a las demandas retóricas de los escritos y conectar los recursos lingüísticos con los efectos, lo que posibilita mejorar, no solo el proceso de escritura, sino también la calidad de los textos, por lo que su desarrollo resulta muy relevante en contextos escolares.

ABSTRACT

This paper reviews the literature on metalinguistic reflection (MR) in mother tongue linked to writing, considering linguistic and discursive aspects of morphological, syntactic, pragmatic character and those related to the construction of discursive genres, in empirical research of the period 2009-2019, developed in school contexts. Empirical knowledge about RM is fragmented, in part, by the different denominations of this phenomenon in the literature. The results of the research that refer to the MR phenomenon under different terms are systematized to theoretically and methodologically nourish the field of educational linguistics and advance the conceptualization of MR. Six themes emerged from the analysis of the 30 studies found: characterization of student MR, teachers' conceptions of MR; the impact of metalinguistic interactions; teachers' knowledge for the development of MR; the importance of a common metalanguage, and relations between MR and writing quality. This review highlights that conscious reflection on language makes it possible to explicitly address the rhetorical demands of writing and connect linguistic resources with effects, making it possible to improve the writing process and the quality of texts, making their development very relevant in school contexts.

Keywords:
educational
school contexts,
metalinguistic
reflection,
metalinguistic
knowledge,
metalinguistic
awareness, writing.

Introducción

Una de las propiedades que diferencia a las lenguas humanas de los sistemas de comunicación animal es la reflexividad (Hockett, 1963), es decir, la capacidad de sus usuarios para reflexionar respecto de la lengua usando la lengua o, como señala Benveniste (1974), la facultad que tenemos los seres humanos de elevarnos por sobre la lengua y de contemplarla, al mismo tiempo que la usamos para comunicarnos. Esta propiedad, facultad, capacidad, actividad o reflexión metalingüística es un aspecto esencial de la lengua y, dado que implica la toma de consciencia de la lengua y sus propiedades, resulta un factor potenciador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En efecto, estudios que investigan en entornos bilingües y de segundas lenguas (L2) señalan que la reflexión metalingüística (RM) es beneficiosa para el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje en edades escolares. Así, por ejemplo, se ha visto que las interacciones metalingüísticas apoyan el desarrollo del lenguaje académico y el logro de objetivos curriculares (Moore y Schleppegrell, 2014). En el ámbito de la lectura, la utilización del metalenguaje permite a los estudiantes atender conscientemente a características lingüísticas de los textos, lo que ayuda a la construcción de la representación mental coherente del texto (Symons et al., 2017). Asimismo, ha habido un interés importante por estudiar los conocimientos que los docentes de L2 o de entornos bilingües poseen del lenguaje, así como las interacciones de aula, enfoques y actividades que implementan para facilitar la RM de sus estudiantes y las dificultades que los maestros experimentan en este proceso (Andrews y McNeill, 2005; Borg, 2005; Svalberg, 2015).

Si bien la RM se ha estudiado más en contextos de L2 —ya que el aprendizaje de una L2 favorece el razonamiento constante acerca de cómo se organizan las lenguas—, este tipo de razonamiento también es relevante para el desarrollo de la lengua materna (L1), en el entendido de que una reflexión más consciente ayuda a la sistematización de los conocimientos, lo que desemboca en una elección más estratégica al momento de usar la lengua en un proceso de comunicación (Humphrey et al., 2012). Sin embargo, son pocos los estudios que se han desarrollado respecto de la RM en L1 y menos aún relacionados con la escritura, puesto que se ha estudiado más la comprensión y el desarrollo de la oralidad (Myhill y Jones, 2015). La escritura, no obstan-

te, entendida como una actividad situada, que permite la participación social y cultural, al mismo tiempo que posibilita la representación del mundo, la construcción de conocimientos y el desarrollo personal (Bazerman, 2013; Christie, 2003; Miras, 2000), conlleva siempre procesos de selección, planificación, reflexión y revisión y, por lo tanto, puede ser vista en sí misma como una actividad con carácter metalingüístico. Sin embargo, en el ámbito de la escritura, se ha investigado sobre todo la RM en los primeros años de escolaridad en vínculo con la caligrafía, la ortografía y la consciencia fonológica, es decir, aspectos relacionados más bien con la forma de la escritura. Estos estudios muestran, por ejemplo, que el conocimiento de las correspondencias fonema/grafe-ma influye en el rendimiento ortográfico (Caravolas et al., 2005), y que la experiencia de aprender a leer y escribir afecta al conocimiento de los morfemas y viceversa (Nunes et al., 2006).

La pregunta que emerge entonces es qué muestra la evidencia acerca de la RM, en L1, en relación con la escritura de aspectos que van más allá de la ortografía, la caligrafía y la consciencia fonológica, es decir, sobre atributos lingüísticos y discursivos, tales como lo morfológico, lo sintáctico, lo semántico, lo pragmático y aquellos ligados a la construcción de los géneros discursivos, elementos fundamentales para la construcción de sentido. Específicamente, se busca abordar los conocimientos, estrategias y dificultades de los estudiantes y los docentes en el desarrollo de la RM vinculada a la escritura en L1 en contextos escolares. De esta manera, a través de la presente revisión de literatura se busca sistematizar la información empírica existente acerca de este vínculo para nutrir, teórica y metodológicamente, el campo de la lingüística educacional, sobre todo en el tipo de tareas para elicitar la RM, las características de las interacciones metalingüísticas que son beneficiosas para la escritura y el desarrollo de la RM y los conocimientos de los docentes para tal efecto.

Así, se revisaron distintas investigaciones considerando la siguiente pregunta: ¿Qué reporta la literatura en cuanto a la RM vinculada a la escritura en L1 en contextos de aprendizaje escolar? La relevancia de esta revisión se encuentra en, al menos, cuatro puntos. En primer lugar, es la primera revisión, según nuestro conocimiento, que sistematiza los estudios empíricos sobre RM en vínculo con la escritura en L1 con foco en aspectos lingüísticos y discursivos no formales (Myhill

y Jones, 2015), lo que aporta con un cuerpo organizado de conocimientos para continuar avanzando en la investigación de este tópico. En segundo lugar, reúne investigaciones que se refieren a un mismo fenómeno —la reflexión metalingüística— pero que ha sido denominado de diversas maneras —conocimiento del lenguaje, consciencia metalingüística, capacidad metalingüística, entre otros— lo que ha dificultado la construcción de un conocimiento más robusto en el área. Así, se podrá contar con un conjunto unificado de investigaciones que actualmente se encuentran disgregadas, a pesar de referirse al mismo fenómeno de estudio. En tercer lugar, desde el punto de vista teórico y metodológico aporta al conocimiento que se tiene de la escritura en contextos escolares, al analizar la RM como un factor relevante para su enseñanza y aprendizaje y las maneras en que esta ha sido elicitada. Por último, dado que revisa los resultados de investigaciones en contextos escolares, permite informar a los formadores de formadores respecto de los conocimientos más actuales del área y colaborar, entonces, y aunque no de manera directa, en la toma de decisiones instruccionales.

Antecedentes teóricos

La investigación en torno a la escritura en contextos de aprendizaje escolar

Durante mucho tiempo la investigación acerca de la escritura estuvo centrada, predominantemente, en el denominado *proceso de escritura*, ya sea desde la perspectiva cognitiva o más sociopragmática (Castelló, 2002). Sin embargo, en los últimos 20 años, se ha abierto el abanico hacia otros aspectos. Así, desde distintas perspectivas, se ha indagado prolíficamente en los géneros discursivos y las estructuras retóricas que producen los estudiantes con frecuencia en contextos escolares (por ejemplo, Aravena et al., 2016; Donovan y Smolkin, 2002; Figueroa et al., 2019; Tolchinsky, 2019). Al mismo tiempo, ha habido un creciente énfasis en el componente lingüístico de la escritura. De esta manera, se ha indagado en los recursos léxicos y gramaticales prototípicos de los textos que se escriben en contextos escolares en conexión con los géneros discursivos (por ejemplo, Aravena et al., 2016; Avalos et al., 2017; Meneses et al., 2018; O'Hallaron y Schleppegrell, 2016; Ravid y Berman, 2010; Sotomayor et al., 2016).

Es importante considerar también que la producción de un texto es un proceso en el cual se toman múltiples decisiones que operan a distintos niveles. Por lo tanto, en este proceso, existe una interacción constante entre el tema, las ideas y las elecciones que hace un escritor en cuanto a la organización discursiva y las decisiones que toma a nivel léxico-gramatical orientadas por factores pragmáticos. Es en la interfaz entre el nivel léxico-gramatical y los niveles pragmático y discursivo donde emerge con más fuerza el interés por investigar lo metalingüístico, en tanto se considera que para poder discutir de la escritura y sus efectos es necesario desarrollar en los estudiantes un metalenguaje y una RM que les posibilite la elección consciente e informada de los recursos a utilizar (Myhill, 2018; Myhill y Jones, 2015). Sin embargo, todavía hay poca evidencia sistematizada acerca de cómo reflexionan metalingüísticamente los estudiantes en L1 y qué conocimientos y estrategias son necesarios para que los docentes desarrollen la RM en sus aulas, por lo que esta revisión se centrará en analizar dichos aspectos en investigaciones empíricas del periodo 2009-2019.

La reflexión metalingüística: desafíos para su estudio

Si bien hay consenso en que lo metalingüístico se define como la reflexión respecto del lenguaje, todavía no hay acuerdo si diferentes tipos de reflexión involucran grados distintos de RM, o bien, si es posible distinguir, de acuerdo con el tipo de reflexión, entre conocimiento lingüístico y metalingüístico. Por un lado, existe quienes defienden la idea de considerar cualquier tipo de reflexión como metalingüística, por ejemplo, las autocorrecciones espontáneas infantiles (Sebastián y Maldonado, 1998). Por otro lado, hay quienes aducen que la reflexión acerca del lenguaje es algo diferente y cognitivamente más complejo y que, en consecuencia, debería suponer un eslabón evolutivo posterior. Es decir, los defensores de esta postura aceptan la necesaria existencia de una capacidad analítica consciente que involucra una reflexión controlada (Sebastián y Maldonado, 1998).

En este trabajo se considera que la RM conlleva desautomatización y consciencia. Se seguirá, entonces, la propuesta de Gombert (1992), una de las más extendidas, que propone un nivel epilingüístico y otro metalingüístico. El primero no sería controlado conscientemente por el individuo, es decir, es de carácter automático. El segundo, implica

control, consciencia y deliberación. De esta manera, la RM se entenderá como: “hacer consciente de manera explícita la atención al lenguaje como artefacto y la supervisión y manipulación consciente del lenguaje para crear los significados deseados basados en convenciones compartidas socialmente” (Myhill y Jones, 2015, p. 853). Así, solo se considerarán las investigaciones que abordan la RM desde esta perspectiva que implica consciencia y desautomatización.

En segundo lugar, tampoco hay acuerdo en la manera de denominar a esta reflexión consciente. La bibliografía pertinente hace referencia a diversos conceptos: *consciencia metalingüística*, *capacidad metalingüística*, *competencia metalingüística*, *actividad metalingüística*, *comportamiento metalingüístico*, entre otros (Camps y Milian, 2000; Myhill y Jones, 2015). Si bien hay quienes señalan que el uso de cada uno de estos sustantivos altera sutilmente el enfoque conceptual del fenómeno (Myhill y Jones, 2015), en la práctica no suele haber diferencias demasiado explícitas y claras. Sin embargo, como una manera de resaltar el proceso que implica la toma de consciencia sobre el lenguaje y sus propiedades, en este trabajo se opta por utilizar el término “reflexión metalingüística” (Tolchinsky, 2000) para referirse a tal proceso.

Debido a las diferencias terminológicas, el conocimiento empírico que se tiene de este fenómeno se encuentra fragmentado, lo que no permite avanzar de manera óptima en la construcción de conocimiento respecto de este tópico.

Metodología

Para realizar la revisión se efectuó una búsqueda en las bases de datos de Clarivate y Scopus. Considerando el problema terminológico, se usaron los siguientes términos vinculados mediante OR: *meta-lenguaje*, *knowledge about language*, *metalinguistic*, *metaconcept**, *metatalk* relacionados mediante AND con *writing*. Además, como interesa conocer el estado de la cuestión en relación con el contexto de L1, se excluyeron los siguientes términos: *bilingualism*, *L2*, *L3*, *ESL* (English Second Language), *SFL* (Second Foreign Language), *EFL*, (English Foreign Language) *second language*, *bilingual* y *multilingual*. Se restringió la búsqueda entre 2009 y 2019 y se limitó por fuente a solo artículos. Esta búsqueda arrojó un total de 245 artícu-

los. Luego, valiéndose del criterio experto de la autora principal, se procedió a revisar los títulos y sus resúmenes devueltos a través de la búsqueda. Los criterios de inclusión requirieron que los estudios: (a) fueran empíricos; (b) incluyeran participantes de los grados escolares intermedios (8-18 años, ya sea estudiantes o docentes); (c) fueran desarrollados en contextos escolares; (d) correspondieran a investigación de lo metalingüístico en L1; (e) estuvieran escritos en inglés o español y (f) fueran referidos a aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos o discursivos.

Se excluyeron los artículos que no estaban vinculados con lo metalingüístico en contextos escolares (97). Asimismo, solo se incluyeron aquellos estudios que daban cuenta de resultados empíricos. Por eso, los que presentaban perspectivas o discusiones teóricas no fueron incluidos (22). Además, se excluyeron los que investigaban el tema en cuestión, pero con prescolares (11) o universitarios (26). Fueron excluidos aquellos que investigaban en contextos diferentes a la L1 (18) y los que estaban escritos en una lengua diferente del español o del inglés (4). Tampoco se consideraron los estudios en contextos distintos al escolar (14). Al mismo tiempo, no se incluyeron las investigaciones que trabajan la RM, pero desde niveles de escasa consciencia, ubicándose más cerca de un conocimiento implícito o lingüístico (2). Por último, también se excluyeron los estudios vinculados con cuestiones formales de escritura, como la ortografía, la caligrafía y también la consciencia fonológica (18). Así, un total de 33 artículos cumplieron con todos los criterios de inclusión. De ellos, no se pudo tener acceso a 3.

En primer lugar, se hizo una lectura de los 30 artículos que conformaron el corpus de la investigación¹, identificando sus rasgos metodológicos principales, como diseño, número y características de los participantes y los métodos de recogida de datos y análisis. Se sistematizó esta información junto con los resultados de cada artículo que ayudan a responder la pregunta de revisión (Anexo).

El análisis de los artículos identificados se realizó inductivamente. A partir de la lectura de los artículos, se identificaron ejes temáticos

1 En las referencias, los artículos revisados se marcan con negrita y asterisco.

comunes de los distintos estudios. Considerando aspectos metodológicos, como participantes y objetos de análisis, y con la pregunta de investigación como guía, se agruparon las investigaciones en categorías que dan cuenta de resultados empíricos acerca de la RM en vínculo con la escritura en contextos escolares.

Los temas emergentes determinados en esta revisión son: (1) caracterización de la RM de los estudiantes; (2) concepciones de los docentes sobre la RM; (3) impacto de las interacciones metalingüísticas; (4) conocimientos y habilidades de los docentes para el desarrollo de la RM; (5) importancia de un metalenguaje compartido; (6) asociaciones entre RM y calidad de la escritura. La presentación de los resultados y la discusión se estructurarán según estos temas emergentes.

Resultados y discusión

En la Tabla 1 se presenta la taxonomía de temas que emergieron en el análisis de los artículos, aquellos utilizados para derivarlos, algunos datos de contexto y los métodos empleados para acceder a la RM y/o a la escritura.

Tabla 1
Resumen de resultados sobre la reflexión metalingüística (RM) vinculada a la escritura en contextos escolares

Tema	Estudios	Participantes*	Métodos
Caracterización de RM de estudiantes	Chen y Jones (2012)	E (12) [8-9]	Entrevistas e interacciones aula
	Chen y Myhill (2016)	E (108) [9-13]	Entrevistas y escritos
	Watson y Newman (2017)	E (12) [12-13]	Entrevistas
	Phillips et al. (2015)	E (75) [9-14]	Entrevistas y tarea RM escrita
	Barbeiro (2011)	E (294) [6-15]	Tarea RM escrita
	Negi (2015)	E (20) [9-10]	RM con dibujos y entrevistas
Concepciones de docentes sobre RM	Herder et al. (2018)	E (74) [8-12]	Interacciones entre pares
	Camps y Fontich (2019)	D (94) [P-S]	Cuestionario y entrevistas
	Wilson y Myhill (2012)	D (31) [S]	Entrevistas

Impacto de interacciones metalingüísticas	Arseneau et al. (2018)	E (52) [15]	Escritos
	Crinon y Marin (2010)	E (68) [12-14]	Escritos
	Love y Sandiford (2016)	E (6) [9-11] D (26) [P-S]	Entrevistas, escritos y material instruccional
	Myhill et al. (2018)	E (243) [12-13]	Escritos
	Myhill et al. (2011)	E (744) [11-18] D (31) [P-S]	Entrevistas, interacciones, escritos y test PSK
	Rodríguez-Gonzalo (2015)	E (21) [15-16]	Interacciones aula y escritos
	Zwitserlood et al. (2015)	E (12) [11] (TEL)	Prueba comprensión y producción
Conocimientos y habilidades de docentes para desarrollo de la RM	Hardman y Bell (2019)	E (15) [8-9] D (3) [P]	Entrevistas, escritos y revisión de textos escritos
	Love et al. (2014)	D (22) [P-S]	Entrevistas y material instruccional
	Matre y Solheim (2016)	D (6)	Conversaciones sobre escritos
	Myhill et al. (2013)	D (32) [S]	Entrevistas e interacciones de aula
	Myhill et al. (2016)	D (54) [P]	Interacciones de aula
	Myhill et al. (2018)	E (112) [11-14] D (S/I) [P-S]	Interacciones de aula
	Myhill y Newman (2016)	D (53) [P]	Interacciones de aula
Importancia de un metalenguaje compartido	Humphrey y Feez (2016)	D (21) [S]	Entrevistas, material instruccional
	Forey y Cheung (2019)	E (20) [14-16]	Entrevistas, material instruccional, escritos, interacciones aula
	Kristoffersen (2014)	E (101) [8-10] D (18) [P]	Entrevistas, escritos, reflexiones sobre instrucción
	Macken-Horarik y Morgan (2011)	E (25) [15]	Escritos

Asociaciones entre RM de estudiantes y calidad de escritura	Concha y Paratore (2011)	E (94) [17]	Escritos, entrevistas, tarea RM
	Benítez y García (2010)	E (258) [8]	Escritos, test RM
	Fernández de Haro et al. (2009)	E (88) [11-12]	Escritos, test RM (THAM-2)

*E = Estudiantes; D = Docentes. En paréntesis se señala el número de participantes (n). En corchetes, la edad para estudiantes y el grado para los docentes. P = primaria y S = secundaria. **S/I= Sin información.
Fuente: Elaboración propia.

En términos generales, se observa que la mayoría de los estudios analizados se enfoca en estudiantes de segundo ciclo de educación primaria y de educación media. Además, solo un 17% de los estudios ha trabajado con el español. Asimismo, la mayoría de las investigaciones tiene diseños cualitativos y transversales y utiliza entrevistas como forma de acceder a la RM.

A continuación, se presentan y discuten los resultados de acuerdo con las categorías identificadas.

Caracterización de la RM de los estudiantes

Siete estudios presentan resultados sobre características de la RM de los estudiantes, ya sea en situaciones de escritura o acerca de productos escritos. En las investigaciones donde se entrevista a estudiantes (Chen y Jones, 2012; Chen y Myhill, 2016; Watson y Newman, 2017) se encuentra que su RM está más orientada hacia la identificación de los recursos (nombrar y especificar conceptos) que hacia la sistematización o la vinculación de los recursos con el efecto que estos tienen en los textos. Además, independientemente de la edad, se aprecia mayor facilidad para reflexionar respecto de los aspectos léxicos que de los sintácticos, sobre todo en los contextos en que no hay instrucción previa. Asimismo, se observa mayor fluidez al reflexionar acerca de los textos escritos por los propios estudiantes que al hacerlo con trabajos ajenos (ya sea de autores consagrados o de pares). Por último, se releva la mediación del entrevistador, al lograr que los estudiantes profundicen en sus reflexiones a través de preguntas que extienden su razonamiento. Esto se ve sustentado por la investigación de Phillips et al. (2015), quienes, al analizar entrevistas grupales, notan que frecuentemente los estudiantes se apoyan en el discurso de los otros

para generar una reflexión más precisa; de ahí que concluyan que la RM debe ser concebida como un trabajo colaborativo.

Otro conjunto de investigaciones accede a la RM por medio de la escritura (Barbeiro, 2011; Phillips et al., 2015), en cuyos trabajos se generó una tarea de *metawriting* (escritura sobre la escritura). En ambos estudios se evidencia una creciente capacidad de los alumnos para reflexionar metalingüísticamente conforme aumenta su escolaridad, lo que se manifiesta en la extensión de los textos, en la cantidad de procesos verbales que los estudiantes incluyen en ellos, en la capacidad para considerar en sus reflexiones actividades relacionadas con la planificación, textualización y revisión; en la diversidad de géneros a los que aluden los estudiantes (Barbeiro, 2011) y en la capacidad para hacer referencia a las características lingüísticas de los textos (Phillips et al., 2015). La mayor escolaridad parece influir en la RM; sin embargo, en ambos casos se trata de estudios transversales.

Otras investigaciones utilizan métodos diferentes para acceder a la RM de los estudiantes y analizar sus características. En la investigación de Herder et al. (2018) se usa la escritura colaborativa, mientras que en la de Negi (2015) se recurre a dibujos de la experiencia letrada, los que después fueron explicados en una entrevista. En la escritura colaborativa, las reflexiones se produjeron durante la generación de ideas, la escritura y la revisión. Sin embargo, se reflexiona de manera diferente según cada proceso. Cuando los estudiantes generaron ideas, los comentarios eran sobre idoneidad, sobre todo orientada a la relevancia de una idea, según el tema o el género, mientras que durante y después de la escritura, los comentarios abordan aspectos de corrección, mayoritariamente ortográficos (Herder et al., 2018). Asimismo, se evidencia que los dibujos pueden ser útiles para acceder a la RM, sobre todo para un niño con un vocabulario limitado y para ayudar a disponibilizar aquellos sentimientos y pensamientos más difíciles de verbalizar.

Gran parte de estos estudios utiliza la entrevista individual para elicitar la RM de los estudiantes, lo que tiene implicancias en el número de participantes a los que acceden. En efecto, de las investigaciones que trabajan con entrevistas, el mayor número de participan-

tes es 108 (Chen y Myhill, 2016²), lo que reduce los tipos de análisis estadístico que se pueden realizar. Elicitar la RM por escrito (Barbeiro, 2011; Phillips et al., 2015) permite acceder a un mayor número de participantes (294) (Barbeiro, 2011). Ahora bien, los estudios también dan cuenta del potencial que tienen las tareas colaborativas (Phillips et al., 2015) y la mediación (Watson y Newman, 2017) para andamiar la RM. Esto hace pensar que en futuras tareas escritas individuales de RM, se debe procurar crear contextos en los que la mediación y la interacción estén presentes, sobre todo considerando que el factor lector en las reflexiones escritas de los estudiantes tiene un papel menor (Barbeiro, 2011).

Concepciones de los docentes sobre la RM vinculada a la escritura

Dos estudios se refieren a las concepciones de los docentes sobre la RM vinculada a la escritura (Camps y Fontich, 2019; Wilson y Myhill, 2012). En el primero, los autores concluyen que las conceptualizaciones de los docentes no solo no son fijas, sino que deben ser enmarcadas, para su mejor comprensión, en la misma lógica de la construcción del conocimiento de los estudiantes, es decir, como el resultado de una participación sostenida en las comunidades del discurso.

La investigación de Wilson y Myhill (2012) muestra que los profesores consideran que el metalenguaje literario es una parte valiosa del aprendizaje de la literatura y de la escritura de poesía. Sin embargo, la mayoría de los docentes no tiene la misma visión del metalenguaje lingüístico. Indican que existe la necesidad de desarrollar una comprensión profesional sólida de por qué tanto el metalenguaje literario como el lingüístico pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión profunda de cómo funciona el lenguaje y una mayor capacidad de articular su comprensión metalingüística.

Ambas investigaciones dan cuenta de que las concepciones de los docentes son un aspecto clave que guía la práctica pedagógica; de ahí que interese analizarlas y hacerlas visibles.

2 Este estudio, además, es un trabajo que utiliza datos de dos estudios paralelos en Australia e Inglaterra.

Impacto de las interacciones metalingüísticas

Siete investigaciones corresponden a intervenciones cuyo mecanismo central de cambio es la interacción metalingüística. Estas intervenciones que incorporan un componente reflexivo sobre el lenguaje tienen un impacto en las producciones de los estudiantes y en su RM (Arseneau et al., 2018; Crinon y Marin, 2010; Love y Sandiford, 2016; Myhill et al., 2018; Myhill et al., 2011; Rodríguez-Gonzalo, 2015; Zwitterlood et al., 2015). En la investigación de Arseneau et al. (2018), se implementaron interacciones de resolución de problemas gramaticales con un activo involucramiento de los estudiantes, lo que se reflejó en un aumento de la presencia del aspecto gramatical en cuestión (cláusulas de relativo) en las producciones escritas luego de la intervención. Asimismo, Zwitterlood et al. (2015) desarrollaron una intervención con enfoque metalingüístico y multimodal con niños y niñas con trastorno específico del lenguaje. Se evidencian mejores resultados en el grupo de intervención por sobre el de comparación en una tarea de producción de cláusulas relativas con diferencias significativas luego de tres meses de la intervención.

Sin embargo, las investigaciones de esta línea también muestran que las elecciones pedagógicas deben ser ajustadas a las necesidades de los estudiantes como escritores (Myhill et al., 2018). En efecto, Myhill et al. (2011) indican que su intervención parecía beneficiar más a los escritores de alto rendimiento por sobre los de bajo rendimiento. Por eso, diseñaron una segunda investigación en la que adaptaron la instrucción a las necesidades de este grupo, la que resultó exitosa al evaluar la calidad de los escritos.

Los estudios también señalan que el aprendizaje metalingüístico es socialmente construido y está fuertemente influenciado por los valores de los docentes y por su conocimiento lingüístico. En la investigación de Myhill et al., (2011), los estudiantes no solo mejoraron en la calidad de sus escritos, sino también desarrollaron más su RM, en tanto hicieron más comentarios metalingüísticos y más elaborados durante las entrevistas. Muchos comentarios eran cercanos a lo que los docentes habían dicho en las clases, lo que también se releva en la investigación de Love y Sandiford (2016), con estudiantes que se apropian y recontextualizan las nociones discutidas en las interacciones con sus docentes. En particular, los estudiantes fueron capaces de conectar formas

con funciones y de especificar cómo usaron los recursos lingüísticos en sus textos y para qué efectos; dos cuestiones clave en la intervención funcional desarrollada por sus profesores.

Por último, otras investigaciones destacan que las interacciones centradas en revisar un texto influyen en el desarrollo de la RM y en la calidad de los textos (Crinon y Marin, 2010; Rodríguez-Gonzalo, 2015). Revisar un texto otorga a los estudiantes la posibilidad de reflexionar metalingüísticamente acerca de sus características lingüísticas y discursivas, lo que repercute en el desarrollo de la consciencia retórica y en la capacidad para solucionar problemas de escritura. Como muestra la investigación de Crinon y Marin (2010), el conocimiento desarrollado durante una tarea de revisión de un texto de un par puede ser transferido a los textos propios. En su investigación, los estudiantes que hicieron comentarios escritos mejoraron más la calidad de sus textos que aquellos que los recibieron.

De esta manera, la investigación da cuenta de que las intervenciones con un foco en la interacción metalingüística poseen un impacto en las producciones de los estudiantes, ya sea en el aumento de ciertos recursos o en la calidad de los textos producidos. Se destaca la importancia de ajustar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes y el carácter social de la RM a través de interacciones con los docentes o entre pares.

Conocimientos y habilidades de los docentes para el desarrollo de la RM

Siete investigaciones profundizan en los conocimientos y habilidades que poseen los docentes para fomentar la RM y la escritura (Hardman y Bell, 2019; Love et al., 2014; Matre y Solheim, 2016; Myhill et al., 2013; Myhill et al., 2016; Myhill et al., 2018; Myhill y Newman, 2016). Los estudios desarrollados en esta línea dan cuenta de que, cualitativamente, hay un vínculo entre la confianza de los profesores, el conocimiento del contenido lingüístico, la claridad con la que son capaces de explicar a sus estudiantes, la posibilidad de establecer un foco claro de aprendizaje, la capacidad de establecer asociaciones pertinentes entre las elecciones lingüísticas y los efectos en los textos y el modo en el que los docentes fomentan y manejan las conversaciones metalingüísticas (*metatalk*).

Los estudios indican que el conocimiento del contenido lingüístico y metalingüístico es relevante. Sin embargo, para apoyar el aprendizaje significativo de la escritura es más relevante aún el conocimiento pedagógico del contenido lingüístico y metalingüístico (*linguistic and metalinguistic pedagogical content knowledge*), los que contemplan el conocimiento sobre el lenguaje y de cómo enseñar y desarrollar la comprensión metalingüística de los estudiantes para atender sus necesidades (Love et al., 2014; Myhill et al., 2013; Myhill, et al., 2018). En efecto, si bien es axiomático que el conocimiento declarativo del contenido lingüístico es un requisito para la enseñanza efectiva del lenguaje dentro de un contexto de escritura, no es suficiente por sí solo para apoyar el aprendizaje del estudiante sobre la escritura.

Los profesores con mayor conocimiento pedagógico del contenido fueron efectivos de tres maneras. Siempre vincularon la característica lingüística que se estudiaba con un efecto o propósito para el contexto específico en la escritura. Además, pudieron responder a la escritura de los alumnos con sensibilidad, haciendo preguntas que los invitaban a considerar las opciones de escritura que tomaron. Asimismo, notaban aspectos relevantes de los textos modelo que leían con sus estudiantes, por lo que lograban fijar su atención en ellos de una manera adecuada (Love et al., 2014; Myhill et al., 2013; Myhill, et al., 2018).

Por último, Hardman y Bell (2019) y Matre y Solheim (2016) analizan el papel de los conocimientos de los docentes en la evaluación de textos escritos. Muestran que hay variedad de maneras en que realizan comentarios a las producciones escritas. Sin embargo, domina la tendencia a realizar *feedback* en un nivel superficial, con foco en la identificación de elementos usando metalenguaje, pero sin relación con efectos de sentido (Hardman y Bell, 2019). Asimismo, la investigación de Matre y Solheim (2016) evidencia que los conocimientos y conceptos metalingüísticos de los profesores parecen ser un factor clave tanto para ver (*noticing*) las cualidades en los textos de los estudiantes, como para argumentar y exponer las razones de la evaluación que realizan. En la muestra que analizaron, estos conocimientos están distribuidos de forma desigual entre los profesores participantes, con algunos usando el lenguaje cotidiano, más que un lenguaje técnico para referirse a los textos. Además, relevan, nuevamente,

el carácter social de la RM, pues era frecuente que los profesores se apoyaran en el docente con mayor conocimiento para desarrollar sus argumentaciones.

Así, se releva la importancia del conocimiento pedagógico específico con sensibilidad hacia las reflexiones de los estudiantes y sus necesidades y, sobre todo, que permita desarrollar conversaciones metalingüísticas de calidad que conecten de manera focalizada y pertinente recursos lingüísticos con efectos de sentido.

Importancia de un metalenguaje compartido

Cuatro investigaciones (Forey y Cheung, 2019; Humphrey y Feez, 2016; Kristoffersen, 2014; Macken-Horarik y Morgan, 2011) dan cuenta de que el empleo de un metalenguaje preciso compartido entre docentes y estudiantes es un poderoso andamiaje que promueve el uso adecuado de los recursos lingüísticos fomentados en las intervenciones en los textos escritos por los estudiantes, lo que incluso se refleja en la mejora del rendimiento en escritura en la disciplina de educación física (Forey y Cheung, 2019). En específico, el metalenguaje compartido hace visible para los estudiantes las demandas de los textos que escriben, más allá de la estructura genérica. Además, proporciona a los estudiantes los medios para analizar los textos ejemplares para que puedan notar los patrones y las estrategias de discurso utilizadas por escritores expertos y, en consecuencia, poder apropiarse, de manera reflexiva, de estas pautas y estrategias para mejorar la calidad de sus propios textos (Humphrey y Feez, 2016).

En síntesis, es posible señalar que si bien es factible una RM sin metalenguaje, el desarrollo de este último es un andamiaje para la reflexión. Por eso, es importante favorecer esta última con un metalenguaje compartido entre docentes y estudiantes; ambos conectados con los textos que los estudiantes escriben.

Asociaciones entre reflexión metalingüística y calidad de la escritura

Solo tres investigaciones abordan la relación entre RM y la calidad de la escritura, evaluándolas por separado y estableciendo asociaciones cuantitativas. En estos estudios queda de manifiesto que, a mayor desarrollo de la RM, medida de diferentes maneras, existe una mayor

calidad de los escritos, evaluada mediante rúbricas en los tres casos. En la investigación de Benítez y García (2010), los participantes que alcanzan un nivel de producción escrita superior presentan también un mejor desarrollo de su razonamiento analógico. Concha y Paratore (2011), en tanto, indican que los estudiantes con bajo reconocimiento de incoherencias no tienden a releer; mientras que los de alto reconocimiento lo hacen frecuentemente y asociado con la introducción de recursos de coherencia en su escrito. También se encontraron asociaciones entre reconocer secuencias incoherentes, ser capaz de regular la coherencia local durante la escritura (relectura), y ser más capaz de explicar el conocimiento de la coherencia local. En la misma línea, Fernández De Haro et al. (2009) señalan que el puntaje total en la prueba de habilidades metalingüísticas aplicada resultó ser una variable predictora de la calidad de los textos escritos. De la revisión de estos tres estudios es posible concluir que existen asociaciones entre el nivel de RM y la calidad de la escritura. Sin embargo, se necesitan más estudios que desarrollen esta línea y, sobre todo, que vinculen la RM con otros factores relevantes en la calidad, como el conocimiento del tema del que se escribe, entre otros.

Conclusiones

Esta revisión sistematiza la información empírica disponible sobre la RM en L1 vinculada con la escritura referida a aspectos lingüísticos y discursivos en investigaciones indexadas en Clarivate y Scopus, publicadas en el periodo 2009-2019 en español e inglés, desarrolladas en contextos escolares.

Del total de 30 investigaciones, se concluye que la RM se ha elicitado sobre todo a través de entrevistas orales, en estudios cualitativos y se evidencia mayor fluidez para reflexionar respecto de recursos léxicos y textos propios. Se releva la necesidad de construir una visión profesional sobre un metalenguaje lingüístico, con un conocimiento especializado para diseñar interacciones que promuevan andamiajes para establecer relaciones entre recursos lingüísticos y propósitos comunicativos, así como la construcción de un metalenguaje compartido con los estudiantes, el que favorece la organización de la enseñanza. Asimismo, las investigaciones dan cuenta de asociaciones entre la RM y la calidad de los escritos a nivel global y de recursos específicos, como los

pronombres relativos o marcas de coherencia. Se concluye que existen actualmente pocos estudios sobre la relación entre RM y la calidad de la escritura general, con predominancia en narraciones, y menos aún sobre tareas disciplinares específicas y con estudiantes que comienzan el segundo ciclo de la educación primaria, por lo que es un área que podría ser explorada por futuras investigaciones. Asimismo, son escasas las investigaciones longitudinales, cuantitativas y con muestras grandes. Se abren, entonces, preguntas en cuanto a utilizar otras estrategias para elicitación de la RM, así como explorar su efecto a través de estudios cuantitativos que permitan comprender la relación entre RM, el dominio del lenguaje y la calidad de diversos géneros discursivos producidos por escolares.

A través de esta revisión, se evidencia que la reflexión consciente sobre la lengua, al igual que la lengua, se desarrolla a través de interacciones sociales. La RM permite atender explícitamente las demandas retóricas de los escritos y conectar los recursos lingüísticos con los efectos, lo que posibilita mejorar, no solo el proceso de escritura, sino también la calidad de los textos. Así, su desarrollo resulta muy relevante en contextos educativos.

Referencias bibliográficas³

- Andrews, S. y McNeill, A. (2005). Knowledge about language and the 'Good Language Teacher.' En N. Bartels (Ed.), *Applied linguistics and language teacher education* (pp. 159-178). Springer.
- Aravena, S., Figueroa, J., Quiroga, R., y Hugo, E. (2016). Organización discursiva de dos géneros en estudiantes de tres niveles de escolaridad y diferentes grupos sociales. *Revista Signos*, 49(91), 168-191. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000200002>
- *Arseneau, R., Foucambert, D., y Lefrançois, P. (2018). Improving the mastery of relative clause in French L1 secondary classes: The effects of an intervention based on verbal interactions on written syntactic structures. *L1 Educational Studies in Lan-*

3 Las referencias marcadas con un asterisco y en negrita son los estudios analizados en la revisión.

- guage and Literature*, (18), 1-29. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.01.08>
- Avalos, M., Gómez, M., Cort, M., y Secada, W. (2017). Variations of language and organizational features in third-grade science explanation writing. *The Elementary School Journal*, 118(1), 149-176.
- *Barbeiro, L. F. (2011). What happens when I write? Pupils' writing about writing. *Reading and Writing*, 24(7), 813-834. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11145-010-9226-2>
- Bazerman, C. (2013). Understanding the lifelong journey of writing development. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 421-441. <https://doi.org/10.1174/021037013808200320>
- *Benítez, R. y García, G. (2010). El razonamiento analógico verbal: una habilidad cognitiva esencial de la producción escrita. *Onomázein*, 22(2), 165-194. <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134516603007.pdf>
- Benveniste, E. (1974). La forma y el sentido en el lenguaje. En *Problemas de lingüística general II* (pp. 217-240). Siglo XXI Editores.
- Borg, S. (2005). Experience, knowledge about language and classroom practice in teaching grammar. En N. Bartels (Ed.), *Applied linguistics and language teacher education* (pp. 325-340). Springer.
- *Camps, A. y Fontich, X. (2019). Teachers' concepts on the teaching of grammar in relation to the teaching of writing in Spain: A case study. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-36. <https://doi.org/10.17239/l1esll-2019.19.02.02>
- Camps, A. y Milian, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Homo Sapiens.
- Caravolas, M., Kessler, B., Hulme, C., y Snowling, M. (2005). Effects of orthographic consistency, frequency, and letter knowledge on children's vowel spelling development. *Journal of Experimental Child Psychology*, (92), 307-321. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.08.001>
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35(51-52), 149-162. <https://doi.org/10.4067/s0718-09342002005100011>
- *Chen, H. y Jones, P. (2012). Understanding metalinguistic development in beginning writers: A functional perspective. *Journal*

- of Applied Linguistics and Professional Practice*, 9(1), 81-104.
<https://journal.equinoxpub.com/JALPP/article/view/13451>
- *Chen, H. y Myhill, D. (2016). Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistics and Education*, (35), 100-108.
- Christie, F. (2003). Writing the world. En N. Hall, J. Larson, y J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 287-298). Sage.
- *Concha, S. y Paratore, J. R. (2011). Local coherence in persuasive writing: An exploration of Chilean students' metalinguistic knowledge, writing process, and writing products. *Written Communication*, 28(1), 34-69. <https://doi.org/10.1177/0741088310383383>
- *Crinon, J. y Marin, B. (2010). The role of peer feedback in learning to write explanatory texts: Why the tutors learn the most. *Language Awareness*, 19(2), 111-128. <https://doi.org/10.1080/09658411003746604>
- Donovan, C. y Smolkin, L. (2002). An examination children's knowledge: Genre of K-5 students' performance multiple tasks. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 428-465.
- *Fernández De Haro, E., Núñez Delgado, M. P., y Romero López, A. (2009). Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: Reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental. *Porta Linguarum*, (12), 149-167.
- Figueroa, J., Meneses, A., y Chandía, E. (2019). Desempeños en la calidad de explicaciones y argumentaciones en estudiantes de 8° básico. *Revista Signos*, 52(99), 31-54. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000100031>
- *Forey, G. y Cheung, L. M. E. (2019). The benefits of explicit teaching of language for curriculum learning in the physical education classroom. *English for Specific Purposes*, (54), 91-109. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2019.01.001>
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. The University of Chicago Press.
- *Hardman, W. y Bell, H. (2019). 'More fronted adverbials than ever before'. Writing feedback practices and grammatical metalanguage in an English primary school. *Language and Education*

- tion, 33(1), 35-50. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1488864>
- *Herder, A., Berenst, J., de Glopper, K., y Koole, T. (2018). Reflective practices in collaborative writing of primary school students. *International Journal of Educational Research*, (90), 160-174. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.06.004>
- Hockett, C. (1963). The problem of universals in language. En J. H. Greenberg (Ed.), *Universals of language* (pp. 1-29). Massachusetts Institute of Technology Press.
- Humphrey, S., Droga, L., y Feez, S. (2012). *Grammar and meaning*. Primary English Teaching Association (PETAA).
- *Humphrey, S. y Feez, S. (2016). Direct instruction fit for purpose: Applying a metalinguistic toolkit to enhance creative writing in the early secondary years. *Australian Journal of Language and Literacy*, 39(3), 207-220.
- *Kristoffersen, C. S. (2014). Walk the talk —Using a shared terminology within writing education for eight— to ten-year-olds. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 11(3), 292-314. <https://doi.org/10.1558/japl.26367>
- *Love, K. y Sandiford, C. (2016). Teachers' and students' meta-reflections on writing choices: An Australian case study. *International Journal of Educational Research*, (80), 204-216. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.001>
- *Love, K., Sandiford, C., Macken-Horarik, M., y Unsworth, L. (2014). From 'bored witless' to 'rhetorical nous': Teacher orientation to knowledge about language and strengthening student persuasive writing. *English in Australia*, 49(3), 43-56.
- *Macken-Horarik, M. y Morgan, W. (2011). Towards a metalanguage adequate to linguistic achievement in post-structuralism and English: Reflections on voicing in the writing of secondary students. *Linguistics and Education*, 22(2), 133-149. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2010.11.003>
- *Matre, S. y Solheim, R. (2016). Opening dialogic spaces: Teachers' metatalk on writing assessment. *International Journal of Educational Research*, 80, 188-203. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.001>
- Meneses, A., Hugo, E., Montenegro, M., Valenzuela, A., y Ruiz, M. (2018). Explicaciones científicas: propuestas para la ense-

- ñanza del lenguaje académico. *Boletín de Lingüística*, 30(49-50), 134-157.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, (89), 65-80.
- Moore, J. y Schleppegrell, M. (2014). Using a functional linguistics metalinguage to support academic language development in the English Language Arts. *Linguistics and Education*, (26), 92-105. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.01.002>
- Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18(2018), 1-21. <https://doi.org/10.17239/l1esll-2018.18.04.04>
- Myhill, D. y Jones, S. (2015). Conceptualizing metalinguistic understanding in writing. *Cultura y Educación*, 27(4), 839-867. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089387>
- *Myhill, D., Jones, S., y Lines, H. (2018). Supporting less proficient writers through linguistically aware teaching. *Language and Education*, 32(4), 333-349. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1438468>
- *Myhill, D., Jones, S., Lines, H., y Watson, A. (2011). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- *Myhill, D., Jones, S., y Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, (36), 77-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>
- *Myhill, D., Jones, S., y Wilson, A. (2016). Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23-44. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106694>
- *Myhill, D., Lines, H., y Jones, S. M. (2018). Texts that teach: Examining the efficacy of using texts as models. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, (18), 1-24. <https://doi.org/10.17239/LIESLL-2018.18.03.07>
- *Myhill, D. y Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educa-*

- tional Research*, (80), 177-187. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>
- *Negi, R. (2015). Primary school childrens' constructions of literacy through drawings. *Psychological Studies*, 60(2), 204-214. <https://doi.org/10.1007/s12646-015-0311-0>
- Nunes, T., Bryant, P., y Bindman, M. (2006). The effects of learning to spell on children's awareness of morphology. *Reading and Writing*, (19), 767-787. <https://doi:10.1007/s11145-006-9025-y>
- O'Hallaron, C. L. y Schleppegrell, M. J. (2016). "Voice" in children's science arguments: Aligning assessment criteria with genre and discipline. *Assessing Writing*, (30), 63-73. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.06.004>
- *Phillips, E., Stude, J., y Uccelli, P. (2015). Adolescents' metalinguistic reflections on the academic register in speech and writing. *Linguistics and Education*, (31), 221-237. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.10.006>
- Ravid, D. y Berman, R. A. (2010). Developing noun phrase complexity at school age: A text-embedded cross-linguistic analysis. *First Language*, 30(1), 3-26. <https://doi.org/10.1177/0142723709350531>
- *Rodríguez-Gonzalo, C. (2015). La intervención didáctica en el aula sobre gramática y escritura. El saber gramatical y la revisión de textos en el uso de los tiempos verbales del pasado con alumnos de secundaria. *Cultura y Educación*, 27(4), 879-898. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089388>
- Sebastián, E. y Maldonado, A. (1998). La reflexión metalingüística: algunas cuestiones teóricas y aplicadas. *Estudios de Psicología*, 19(60), 79-94. <https://doi.org/10.1174/02109399860341960>
- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P., Domínguez, A. M., y Ávila, N. (2016). Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4° año básico en Chile. *Onomázein*, 34(2), 381-425. <https://doi.org/10.7764/onomazein.34.21>
- Svalberg, A. M. L. (2015). Understanding the complex processes in developing student teachers' knowledge about grammar. *Modern Language Journal*, 99(3), 529-545. <https://doi.org/10.1111/modl.12241>
- Symons, C., Palincsar, A. S., y Schleppegrell, M. J. (2017). Fourth-grade emergent bilinguals' uses of functional grammar analysis

- to talk about text. *Learning and Instruction*, (52), 102-111. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.05.003>
- Tolchinsky, L. (2019). Evolving structure of descriptive texts and learners' abilities. *Journal of Literacy Research*, 51(3), 293-314. <https://doi.org/10.1177/1086296x19858354>
- Tolchinsky, L. (2000). Contrasting views about the object and purpose of metalinguistic work and reflection in academic writing. En A. Camps y M. Milian (Eds.), *Metalinguistic activity in learning to write*. University Press.
- *Watson, A. M. y Newman, C. (2017). Talking grammatically: L1 adolescent metalinguistic reflection on writing. *Language Awareness*, 26(4), 381-398. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410554>
- *Wilson, A. y Myhill, D. A. (2012). Ways with words: Teachers' personal epistemologies of the role of metalanguage in the teaching of poetry writing. *Language and Education*, 26(6), 553-568. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.669768>
- *Zwitserlood, R., Wijnen, F., Van Weerdenburg, M., y Verhoeven, L. (2015). "MetaTaal": Enhancing complex syntax in children with specific language impairment-a metalinguistic and multimodal approach. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 50(3), 273-297. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12131>

Anexo
Tabla 1
Características principales de artículos revisados

Referencia	Participantes		Lengua	Métodos	Resultados clave
	E	(n)* D			
Fernández De Haro et al. (2009)	88	--	Español	Análisis calidad muestras escritas (rúbrica). Test de Habilidades Metalingüísticas (THAM-2).	Asociación positiva entre puntuación THAM-2 y variables de escritura (corrección, adecuación, estilo y puntuación total del texto escrito).
Benítez y García (2010)	258	--	Español	Análisis calidad muestras escritas narrativas (pauta). RM: Prueba de razonamiento analógico.	Mejor desarrollo de su razonamiento analógico en participantes con nivel de producción escrita superior.
Crinon y Marin (2010)	68	--	Francés	Análisis comentarios escritos a muestras escritas. Análisis calidad muestras escritas.	Mejora en los textos de estudiantes que hicieron comentarios más que en los textos de quienes solo recibieron comentarios.
Barbeiro (2011)	294	--	Portugués	RM escrita (¿qué pasa cuando escribo?).	Creciente capacidad de alumnos al aumentar la escolaridad para escribir textos metadiscursivos. Mayor atención a aspectos formales (ortografía y caligrafía).
Concha y Paratore (2011)	94 16	--	Español	Análisis calidad muestras escritas argumentativas (rúbricas). RM: <i>Think aloud</i> y entrevistas. Prueba identificación incoherencias.	Asociación positiva entre reconocer secuencias incoherentes, usar recursos de coherencia local más sofisticados, autorregulación en la escritura y explicación del uso de recursos.
Macken-Horarik y Morgan (2011)	25	--	Inglés	Análisis muestra escritas (temática: la voz).	Metalinguaje para describir los significados permite mejor andamiaje.

Myhill et al. (2011)	744	31	Rango: 11-18 años	Inglés	Experimento controlado aleatorio. Análisis muestras escritas (rúbricas). Pruebas conocimiento lingüístico de docentes. Entrevistas individuales docentes y estudiantes. Análisis interacciones aula.	Intervención con impacto positivo en desarrollo de RM. Aprendizaje metalingüístico socialmente construido. RM fuertemente formada por valores de docentes y su conocimiento lingüístico.
Chen y Jones (2012)	12	--	Rango: 8-9 años	Inglés	Análisis interacciones aula. Entrevistas individuales estudiantes. Muestras escritas.	Comprensión emergente de conceptos gramaticales por parte de los estudiantes. Mayor logro en identificación, pero con diferentes niveles en especificación y ejemplificación.
Wilson y Myhill (2012)	--	31	Docentes secundaria	Inglés	Entrevistas individuales concepciones epistemológicas.	Necesidad de desarrollar comprensión profesional sólida de cómo el metalenguaje literario y lingüístico ayuda a estudiantes a desarrollar comprensión del funcionamiento del lenguaje.
Myhill et al. (2013)	--	32	Docentes secundaria	Inglés	Entrevistas individuales docentes. Análisis interacciones aula.	Conocimiento pedagógico del contenido gramatical más relevante que el conocimiento del contenido gramatical para apoyar aprendizaje significativo escritura.
Love et al. (2014)	--	22	Docentes secundaria	Inglés	Entrevistas individuales docentes.	Importancia estrategias transposición, términos técnicos y exploración patrones gramaticales.

Kristoffersen (2014)	101	18	Rango: 8-10 años	Noruego	Entrevistas grupales docentes. Reflexiones escritas sobre instrucción. Análisis calidad muestras escritas (rúbricas).	Terminología compartida dotó a docentes de organización para planificar, enseñar y evaluar escritura. Mejora en la escritura en general y áreas específicas (elección de palabras).
Negi (2015)	20	--	Rango: 9-10 años	--	Dibujos sobre situaciones letradas. Entrevistas individuales estudiantes.	Capacidad para reflexionar metalingüísticamente sobre escritura puede darse con dibujos.
Phillips Galloway et al. (2015)	75	--	Rango: 9-14 años	Inglés	Tarea de RM escrita (presencia de términos metalingüísticos). Interacciones grupales estudiantes diferentes grados.	Expansión de RM con aumento de la experiencia escolar. RM debe ser vista como un trabajo colaborativo.
Zwitserslood et al. (2015)	12	--	M: 11,2 años TEL.	Holandés	Estudio cuasi experimental. Prueba comprensión y producción cláusulas relativas.	Mejora significativa de escritura (uso de cláusulas relativas).
Rodríguez-Gonzalo (2015)	21	--	Rango: 15-16 años	Español	Estudio de casos. Análisis interacciones aula. Análisis muestras escritas (categorías inductivas).	Revisión conjunta de escritos desarrolla RM, lo que repercute en conciencia retórica y en capacidad para solucionar problemas de escritura.
Chen y Myhill (2016)	108	--	Rango: 9-13 años	Inglés	Entrevistas individuales y análisis muestras escritas (categorías inductivas).	RM orientada hacia identificación (nombrar y especificar conceptos gramaticales). Mayor dominio aspectos léxicos que sintácticos.
Humphrey y Feez (2016)	--	21	Docentes secundaria	Inglés	Estudio de casos. Análisis <i>feedback</i> trabajos escritos. Entrevistas individuales docentes. Análisis secuencia instruccional.	Metalenguaje compartido: un medio para analizar textos escritos.

Love y Sandiford (2016)	6	26	Estudiantes: 3 de 9 y 3 de 11 años	Inglés	Estudio de caso. Entrevistas individuales docentes. Análisis material instruccional y evaluaciones trabajos alumnos. Entrevistas grupales estudiantes con texto para discusión.	RM se releva de dos formas: a través de la conexión entre forma y función y la especificación de los recursos y sus efectos.
Matre y Solheim (2016)	--	6	Docentes lengua	Noruego	Análisis discusiones entre docentes durante revisión textos de estudiantes.	Conceptos y conocimiento metalingüístico claves para justificar evaluación.
Myhill et al. (2016)	--	54	Docentes primaria	Inglés	Análisis interacciones aula.	Influencia del conocimiento gramatical en la calidad de la discusión, haciendo que esta no tenga un foco claro o presentando errores conceptuales.
Myhill y Newman (2016)	--	53	Docentes primaria	Inglés	Análisis interacciones aula.	Alta proporción de profesores modelaron <i>metatalk</i> , señalando conexiones entre gramática y escritura y relevando el pensamiento sobre las elecciones del escritor.
Watson y Newman (2017)	12	--	Rango: 12-13 años	Inglés	Entrevistas individuales (inicio y final unidad).	Facilidad para hacer comentarios a léxicos, pero dificultad con sintácticos. RM más fluida con más trabajo propio que ajeno. Discusión apoya la comprensión de recursos.
Arseneau et al. (2018)	52	--	M: 15 años	Francés	Muestras escritas (pretest y postest según uso y adecuación de cláusulas relativas).	Enseñanza gramatical promueve estructuras complejas y fomenta atención en revisión (menor cantidad pronombres relativos mal empleados).
Herder et al. (2018)	74	--	Rango: 8-12 años		Análisis interacciones entre pares durante escritura (Análisis conversacional).	Reflexiones de los estudiantes sobre idoneidad de ideas durante etapa de generación y sobre corrección durante escritura y revisión.

Myhill, Lines et al. (2018)	112	S/I	Rango: 11-14 años	Inglés	Análisis interacciones aula.	Variación de los docentes en su seguridad para vincular gramática con significado. Focalización por parte de algunos docentes más en gramática que en propósito. Escasa claridad por parte de otros docentes sobre expectativas de aprendizaje con textos modelos.
Myhill, Jones et al. (2018)	243	--	Rango: 12-13 años. Estudiantes no proficientes	Inglés	Análisis muestras escritas (pre y posttest-rúbrica).	Elecciones pedagógicas deben ser ajustadas a necesidades de escritores.
Camps y Fontich (2019)	--	94	Docentes primaria y secundaria	Español y catalán	Cuestionario concepciones docentes sobre vínculos gramática y escritura. Análisis clústers. Entrevistas individuales docentes (n = 6)	Adherencia a buenas y malas prácticas de escritura. Complejidad de los conceptos de los docentes.
Forey y Cheung (2019)	20	--	Rango: 14-16 años	Inglés	Estudio de caso. Grupo focal con estudiantes. Análisis interacciones aula. Muestras escritas. Prueba estandarizada escritura.	Enfoque explícito y metalenguaje compartido impacta positivamente en resultados de escritura.
Hardman y Bell (2019)	15	3	M: 8,5 años. D: 5-12 años experiencia	Inglés	Estudio de caso. Análisis <i>feedback</i> de docentes y respuesta estudiantes al <i>feedback</i> . Entrevistas individuales.	Tendencia a realizar <i>feedback</i> en nivel superficial con foco en identificación de elementos usando metalenguaje, pero sin relación con efectos de sentido.

*E = Estudiantes, D = Docentes.
Fuente: Elaboración propia.