

Componentes de la conciencia metalingüística en escolarizados bilingües y monolingües

Components of Meta-linguistic Awareness in Bilingual and Monolingual Schoolchildren

Componentes da consciência metalinguística em escolares bilingües e monolingües

Recibido y Aprobado: primer semestre 2024

DOI: <https://doi.org/10.22490/27452115.XXXX>

Andrés Leonardo Colón Mora. Magister en Neuropedagogía, Licenciado en Idiomas Extranjeros, Docente del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia. Docente del Instituto Virtual de Lenguas, INVIL, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Barranquilla, Colombia. E-mail institucional: alcolon@mail.uniatlantico.edu.co / andres.colon@unad.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1810-6359>.

RESUMEN

La actividad cerebral en bilingües ha sido motivo de estudio en las últimas décadas por la divergencia en cuanto a procesos y habilidades cognitivas que revelan un aumento en comparación con monolingües. La presente investigación tiene el objetivo de analizar la relación existente entre los componentes de la conciencia metalingüística en estudiantes escolarizados bilingües y monolingües de quinto grado, quienes implementan el uso del idioma español como lengua materna, denominado como L1, y como lengua extranjera el idioma inglés, el cual se denomina como L2. Se utilizó un diseño no experimental transeccional, en una muestra de 45 niños pertenecientes a dos colegios de carácter privado de la ciudad de Barranquilla, en donde se aplicó el instrumento Tham-2, que mide la conciencia metalingüística en la correlación de los componentes fonológico, sintáctico, semántico y pragmático. Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas entre estudiantes bilingües y monolingües, identificando puntajes en la conciencia metalingüística, más elevados en los estudiantes monolingües.

ABSTRACT

Brain activity in bilinguals has been the subject of study in recent decades due to the divergence in cognitive processes and abilities that reveal an increase compared to monolinguals. The purpose of this research is to analyze the relationship between the components of meta-linguistic awareness in bilingual and monolingual fifth graders, whose mother tongue is Spanish (L1), and who are learning English as a foreign language (L2). A non-experimental transectional design was used in a sample of forty-five children belonging to two private schools in the city of Barranquilla, where the Tham-2 instrument was applied. Tham-2 measures meta-linguistic awareness in the correlation of the phonological, syntactic, semantic, and pragmatic components. The results obtained show significant differences between bilingual and monolingual students, identifying higher scores in meta-linguistic awareness in monolingual students.

RESUMO

A atividade cerebral em bilíngues tem sido objeto de estudo nas últimas décadas devido à divergência em relação aos processos e habilidades cognitivas que revelam um aumento em comparação aos monolíngues. A presente pesquisa tem como objetivo analisar a relação existente entre os componentes da consciência metalinguística em estudantes escolares bilíngues e monolíngues de quinto ano, que utilizam o idioma espanhol como língua materna, denominada L1, e como língua estrangeira o idioma inglês, denominada L2. Foi utilizado um desenho não experimental transversal, em uma amostra de quarenta e cinco crianças pertencentes a duas escolas privadas da cidade de Barranquilla, onde foi aplicado o instrumento Tham-2, que mede a consciência metalinguística na correlação dos componentes fonológico, sintático, semântico e pragmático. Os resultados obtidos mostram diferenças significativas entre estudantes bilíngues e monolíngues, identificando pontuações na consciência metalinguística mais elevadas nos estudantes monolíngues.

PALABRAS CLAVES:

lenguaje, bilingüismo, conciencia metalingüística, actividad cerebral, cognición.

KEYWORDS:

Language; Bilingualism; Meta-linguistic awareness; Brain activity; Cognition.

PALAVRAS CHAVE:

linguagem, bilinguismo, consciência metalinguística, atividade cerebral, cognição.

INTRODUCCIÓN

La relación entre bilingüismo y cerebro ha incursionado en las prácticas educativas debido al auge desmedido de herramientas tecnológicas que han permitido avanzar en materia de comunicación e investigaciones neurocientíficas. Los estudios de pruebas y procedimientos de diagnóstico neurológico han establecido incrementos en actividad cerebral diferenciada en sujetos con dominio de otra lengua en comparación con los monolingües. Por ende, en el presente artículo se abordará la comparación entre bilingües y no bilingües desde los componentes fonológico, sintáctico, semántico y pragmático de la conciencia metalingüística, que está involucrada en los procesos de reflexión del uso del lenguaje con el objetivo de analizarlos en estudiantes de quinto grado que según Gombert (1992), tienen una conciencia metalingüística similar a la de un adulto. Para el desarrollo del artículo en mención se realizó una aproximación teórica de los términos a tener en cuenta y refiriendo investigaciones a resaltar en materia de conciencia metalingüística y aprendizaje bilingüe. Seguidamente, el análisis de los resultados obtenidos por la aplicación del test Tham-2, a la muestra de 45 estudiantes seleccionados aleatoriamente pertenecientes a dos colegios de carácter privado de la ciudad de Barranquilla, 23 bilingües y 22 no bilingües. Finalmente, se procede a la creación de una aproximación neurolingüística de un esquema metalingüístico cognitivo-sociocultural enfocado en el aprendizaje de una segunda lengua, tomando como referencia a nivel cognitivo el Modelo de Conciencia Metalingüística de Gombert (1992), y a nivel de desarrollo cerebral, el Modelo Dual de Procesamiento del Lenguaje de Hickok y Poeppel (2007). Esto con el fin de dar a conocer evidencia científica a nivel neurolingüístico y fortalecer el nuevo rol del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma, teniendo en cuenta la reflexión sobre el mismo y las bases o conexiones neurobiológicas implicadas en el correcto uso y desarrollo del lenguaje.

MARCO TEÓRICO

Bilingüismo y conciencia metalingüística

En el presente artículo investigativo, se amplía la comprensión de la naturaleza del ser bilingüe dado que, a nivel cognitivo, se le atribuye el aumento de la conciencia metalingüística, la flexibilidad cognitiva y el control cognitivo al denominado “fenómeno bilingüe” (López-Laguerre, 1989). Ciertamente, el desarrollo de habilidades metalingüísticas se encuentra estrechamente relacionado con procesos de orden superior, lo que atribuye, a la necesidad de su comprensión por ser un subdominio de la metacognición, (Flórez et al., 2005).

La conciencia metalingüística como subdominio de la metacognición se enfoca en el estudio del uso del lenguaje interesándose por la relación cercana desde lo metalingüístico a lo metacognitivo (Galindo y Botero, 2016). De manera que se resalta al lenguaje y su proceso de reflexión, denotando uso consciente en la planificación intencional al comprender o al producir el lenguaje que hace el sujeto en sus propios procesos lingüísticos (Gombert, 1993). Asimismo, desde este punto de vista, se sustenta que los mecanismos que permiten el desarrollo de habilidades metalingüísticas dependen del desarrollo cognitivo relacionados con el control, la atención y la monitorización, (Bialystok, 1993; Flórez et al., 2005; Karmiloff-Smith, 1985; Levy, 1999; Van-Kleeck, 1994; Mariángel y Jiménez, 2016; Rosselli y Matute, 2012; Rosselli, Matute y Ardila, 2010; Acosta, 2006; Matute et al., 2004).

En consecuencia, desde esta investigación, se resalta la necesidad de establecer una cercanía en el desarrollo del proceso de reflexión entre el lenguaje nativo o primera lengua (L1) y el aprendizaje de la segunda lengua o lengua meta (L2). Dicho acercamiento, está propenso a acrecentar el aprendizaje de ambas lenguas por medio de la reflexión constante y consecuente entre

ellas; según autores como Wardhaugh (1970), con su análisis contrastivo teorizado, se centra en el procesamiento de la interlengua para hacer explícitas las diferencias entre la segunda lengua y la lengua nativa. Otros autores como Danesi y Di Pietro, (2001) y Hawkins (2004), proporcionan un valor al análisis contrastivo sustentando en qué está capacitado para hacer visible una dificultad del aprendizaje con el propósito de que el alumno tome consciencia de ello.

Componentes de la conciencia metalingüística

Dentro de los componentes de la conciencia metalingüística tenemos a la conciencia fonológica, que es la primera de las habilidades metalingüísticas en entrar en contacto con el sujeto y la primera en adquirir mayor desarrollo; está relacionada considerablemente con el aprendizaje lector principalmente en los procesos de decodificación (Tunmer y Bowey, 1984; Tunmer et al., 1987; Tunmer y Hoover, 1992; Bravo, 2002; Villalón-Bravo et al., 2003; Bravo-Valdivieso, Villalón y Orellana, 2006).

Seguidamente, el componente sintáctico abarca la reflexión del uso de las reglas gramaticales de la lengua para su codificación, que es influenciada primeramente por factores evolutivos y sociales, puesto que la unión de palabras, formación de frases y estructuración inconsciente de oraciones, es lo que permite a los sujetos relacionarse socialmente, donde estos pequeños logros lingüísticos son los que enmarcan el inicio de la conciencia de la sintaxis (Brooks y Tomasello, 1999).

El componente semántico, según Gombert (1990), es aquella capacidad de reconocer a la lengua como un código y reflexionar sobre los elementos significantes de las palabras y su manipulación y finalmente la conciencia pragmática que yace en las relaciones que se dan en el contexto donde se ejerce el proceso comunicativo; sin embargo, el uso de esta habilidad requiere

un dominio de otros componentes del sistema lingüístico o factores que han de tenerse en cuenta como: la fonología, la morfosintaxis, la semántica y de integrantes como: la tensión, los momentos, lo paralingüístico, lo kinésico, la relación de los participantes y la situación. (Pratt y Nesdale, 1984, citados por Arriagada y Quintana, 2010).

Conciencia metalingüística

El término “conciencia metalingüística” es argumentado en el actual estudio investigativo desde la óptica sociointeraccionista, la cual no solamente es enfocada desde una postura meramente cognitiva, sino que incluye aspectos socioculturales. Gombert (1990); establece una asociación desde las diferentes posturas en las que la conciencia metalingüística converge: la relación del sujeto con el lenguaje, la representación mental del lenguaje por parte del sujeto, y la regulación y el control del lenguaje mientras se usa.

Siguiendo con la visión cognitiva y sociocultural de Demont y Gombert (1996) sobre la conciencia metalingüística, y que a través de un estudio transversal realizado en 23 infantes entre 8 y 11 años que hablan el español, el inglés y el portugués como lengua nativa, dilucidó que la conciencia fonológica presagiaba las habilidades necesarias para la codificación lectora, así como la conciencia sintáctica con la comprensión lectora. Los resultados indicaron que la conciencia fonológica de los niños predice las capacidades de recodificación posteriores, mientras que la conciencia sintáctica predice la comprensión lectora posterior, después de que se hayan descartado los efectos de variables extrañas. (Demont y Gombert, 1996).

La afinidad en la relación entre los componentes y procesos cognitivos asociados a la lectura y la conciencia metalingüística auspician el fomento de estrategias para el desarrollo de habilidades que favorezcan las prácticas educativas, (García et al., 2012). Es así como en el estudio desarrollado por

Fontich (2010) acerca de la construcción del saber metalingüístico se desarrolló un modelo que contribuye al proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática (componente morfo-sintáctico) mediado por la reflexión del uso del lenguaje; es decir de la visión holística de lo metalingüístico, en donde se desarrollaron ideas concernientes desde el campo de la psicología sociocultural como punto de partida para el análisis de la actividad metalingüística en el aula en los centros educativos CEDEI School y Centro de Estimulación Integral y Apoyo Psico-terapéutico (CEIAP) de la Universidad del Azuay en Cuenca, Ecuador, donde se realizó un estudio comparativo del nivel de desarrollo del lenguaje comprensivo (componente semántico) en niños y niñas bilingües y monolingües de 4 a 5 años de edad con el propósito de determinar la anterior relación entre las variables a través de la aplicación del test de ELCE, apartado Exploración del Lenguaje Comprensivo, dentro del cual se evaluó el nivel senso-perceptivo abarcando los aspectos: semántico, analítico-sintético y del pensamiento.

De igual forma, en un estudio realizado por el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Valencia en España (Gil-Llario Ceccato, Molero-Mañez y Gutiérrez, 2015), se evaluó el componente fonológico en estudiantes bilingües y monolingües de una muestra conformada por 242 niños y niñas escolarizados entre 4 y 5 años de edad en donde a todos se les aplicó la prueba BIL que evalúa: conciencia fonológica, conocimiento alfabético, conocimiento metalingüístico, habilidades lingüísticas, procesos cognitivos y madurez lectora. Los resultados indicaron que los monolingües presentan mayor nivel de conciencia fonológica, sin embargo, se evidencia que las dificultades presentadas por bilingües se subsanan al llegar a los 5 años, compensando el pequeño retraso en el desarrollo del lenguaje que caracteriza a estos niños.

A nivel nacional, se destaca la investigación realizada por la Universidad

del Quindío (Galindo y Botero, 2016), en la que se determinó el análisis y el control de la información en pruebas de juicio gramatical y de fluidez verbal en español e inglés en una población bilingüe por inmersión, conformada por 93 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: 52 pertenecientes al grado quinto con un promedio de edad de 10.6 y 41 sujetos pertenecientes al grado segundo con un promedio de edad de 7.6 del sector público de un municipio del departamento del Quindío, Colombia. El estudio se llevó a cabo sobre el análisis y control de la información en pruebas de juicio gramatical y de fluidez verbal en español e inglés. Se encontró que los estudiantes de 5° grado podían identificar con igual facilidad la agramaticalidad de oraciones tanto semánticas como asemánticas en su lengua materna, pero esto no se replicó en su segunda lengua. Además, las pruebas de fluidez verbal, tanto categoriales como fonológicas, en lengua materna y en segunda lengua, se resolvieron con la misma facilidad. Finalmente, los estudiantes de 5° grado superaron a los de 2° grado en las pruebas de fluidez verbal en ambas lenguas y en la identificación de la agramaticalidad de oraciones semánticas y asemánticas en la lengua materna. Se concluyó que hay una relación entre el análisis y el control de la información que varía según la lengua y la tarea a realizar.

A nivel local, las investigaciones que posiblemente anteceden al actual estudio son escasas; sin embargo, se destaca el interés por parte de los investigadores en el componente fonológico y su estrecha relación con la lectura y la escritura. En la investigación realizada por Alsina, León y Pino (2011), en la Universidad del Norte y publicada a través de la Universidad de la Costa en Barranquilla, se planteó la correlación de las variables: conciencia fonológica y dificultades en la lectura, en una población de 75 infantes escolarizados pertenecientes al grado segundo de básica primaria, procedentes de una institución de carácter oficial de la misma ciudad, en

donde se tomaron los datos mediante la aplicación de los siguientes instrumentos: Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA) y Sub prueba de Lectura y de Habilidades Metalingüísticas del ENI (Evaluación Neuropsicológica Infantil) con el fin de medir dificultades del aprendizaje que tienen los alumnos en las distintas áreas dentro del contexto de su propio curso y la conciencia fonológica, (Aguilar et al., 2011). Los resultados indican que hay una estrecha relación entre el desarrollo de los procesos que componen la conciencia fonológica y las dificultades de lectura tal como se evidencia en investigaciones que se han abordado mundialmente sobre el aprendizaje de la lectura en múltiples idiomas. Pueden mencionarse estudios en Inglés como los de Compton, (2000), O'Connor y Jenkins, (1999), Stanovich, (2000); en Holandés, De Jong y Van der Leij, (1999); en Portugués, Cardoso-Martins, (2001); en Español Bravo y Orellana, (1999); Bravo, Villalón y Orellana, (2000); Carrillo (1994); Carrillo y Marín (1996); Defior (1996); y en Francés Sprenger-Charolles, Siegel y Bonnet, (1998) todos estos autores son tomados por Bravo, (2002).

La conciencia metalingüística se desarrolla sucesivamente a lo largo de la inmersión escolar donde el lenguaje deja de ser solamente un medio por el cual el niño se comunica y llega a ser un objeto posible de analizar y manipular de manera consciente (Flórez et al., 2005). De allí, la intervención escolar como garante en el desarrollo metalingüístico, influye gradualmente gracias a la adquisición de la lectura y escritura donde el niño tiene conciencia de los sonidos de la lengua, de las estructuras silábicas que forman las palabras y del significado y de distinguir la utilidad dependiendo del contexto.

Los autores Tunmer, Herriman y Nesdale (1988), examinaron el rol de las habilidades metalingüísticas en el aprendizaje lector y se demostró el dominio alfabético y cierto nivel de conciencia fonológica en los niños, necesario para

la decodificación de la lectura. En un estudio posterior, Defior (2008), coincide en afirmar que la capacidad metalingüística de los niños mejora a partir del aprendizaje lector que es adquirido en la escuela, por lo que, según él mismo autor junto con Serrano et al., (2009), hace interesante la exploración y estudio progresivo de estas habilidades. Posteriormente, Andrés et al., (2014) demostraron la estrecha relación de influencia entre las habilidades metalingüísticas, el aprendizaje lector y en una etapa superior la comprensión lectora. Otros autores como Ahmad (2020), confirman lo mencionado anteriormente y constatan que la conciencia metalingüística puede utilizarse potencialmente como facilitador para la comprensión lectora durante la enseñanza diaria en el aula por medio del contenido de los libros de texto. Asimismo, consideran que la conciencia metalingüística es una empresa cognitiva compleja multidimensional que proporciona la capacidad de monitorear conscientemente, manipular, analizar y prestar atención a las características estructurales del idioma.

Modelo de conciencia metalingüística y modelo de desarrollo cerebral

Flórez et al., (2005), señalan dos corrientes ligadas al estudio de las capacidades metalingüísticas como lo son los procesos cognitivos adscritos por la psicolingüística y los trabajos de Piaget basados en las etapas evolutivas del desarrollo, donde se demostraría comportamientos metalingüísticos teniendo en cuenta la etapa de desarrollo donde se encuentre el niño. Siendo así, muchos autores a lo largo del estudio metalingüístico han establecido modelos de desarrollo a partir de las etapas evolutivas y la intervención escolar, demostrando que durante la segunda infancia es donde se desarrollan considerablemente las habilidades metalingüísticas, y es así, como tomamos como referencia en la actual investigación, los modelos de conciencia metalingüística de Gombert (1992), y a nivel de desarrollo cerebral,

el Modelo Dual de Procesamiento del Lenguaje de Hickok y Poeppel (Hickok y Poeppel, 2007; Hickok y Poeppel, 2015).

El modelo de Gombert establece cuatro fases o niveles sucesivos relacionados con los diferentes grados de conciencia del lenguaje en el sujeto. La primera fase aborda los primeros contactos del sujeto con la adquisición de las habilidades lingüísticas; en un segundo nivel se fortalecen las interacciones con el entorno, facilitando un mayor dominio lingüístico, al que el autor denominó “epilingüístico” que coincide según Gombert, citado por Mariángel y Jiménez (2016), con la emergencia de la habilidad sintáctica ubicada aproximadamente desde los tres años de edad, cuando se encuentra cierto grado de conciencia metalingüística. Posteriormente, gracias al aprendizaje de la lectura y la escritura por medio de la inmersión escolar, la tercera fase emerge alrededor de los cinco años de edad, con mayor conocimiento semántico y mayor dominio epistático por parte del sujeto y la última fase del desarrollo metalingüístico va de la mano con la experiencia escolar, donde se halla una automatización de los procesos y eficacia en las habilidades fonológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas. Este cuarto nivel ocurre alrededor de los 6 o 7 años, en el cual según Tsang y Stokes (2001), los niños tienen un comportamiento metalingüístico similar al de los adultos con un destacado componente ejecutivo en los procesos cognitivos.

Por otra parte, el Modelo Dual de Procesamiento del Lenguaje, se toma como referencia con el propósito de influenciar de forma modulativa el concepto de conciencia metalingüística y resaltar las áreas corticales involucradas en el procesamiento del lenguaje que instan por desarrollar la conciencia metalingüística teniendo en cuenta la mediación, procesos reflexivos y/o funciones mentales superiores involucradas en su procesamiento.

METODOLOGÍA

Se expone la fundamentación del direccionamiento de la investigación a través del paradigma empírico analítico o positivista, dado que acomete la relación entre los componentes de la conciencia metalingüística en población de infantes conformada por bilingües y monolingües entre diez y doce años de edad. Es de corte cuantitativo, partiendo desde la objetividad, orientada a los resultados y con una concepción hipotético – deductiva que permite extraer respuestas probables desde el entramado teórico. Por tanto, a partir del análisis de los datos entre el nivel de conciencia metalingüística en bilingües y monolingües, se pretende descubrir una realidad existente que se evidenció en el marco teórico y se aspira a dar respuesta a la misma. Al requerirse una concordancia entre las variables, el tipo de estudio de esta investigación es no experimental con un diseño transeccional correlacional o transversal, puesto que la recolección de datos se efectuó en un solo momento, en un tiempo único. Se tomaron datos de la muestra en un tiempo determinado del año escolar para consecutivamente relacionar las variables; es decir, la relación existente entre los componentes de la conciencia metalingüística en estudiantes bilingües y monolingües.

Para cumplir a cabalidad el objetivo principal de la presente investigación se realizó la recolección de los datos por medio de la aplicación de los instrumentos en la lengua nativa, que en este caso es el español, para poder determinar la homogenización de la población y analizar los componentes de la conciencia metalingüística en monolingües y bilingües. La homogeneización de la población se determinó a partir del diseño de una ficha de evaluación o cuestionario por parte del autor de la presente investigación, donde se formularon preguntas de carácter personal y académico a los participantes.

Al evaluar conciencia metalingüística, se presentó un test denominado THAM-2 creado por Núñez y Santamarina (2015), que se compone de seis pruebas que son: Comprensión, Sinonimia, Aceptabilidad, Ambigüedad, Función gramatical y Segmentación fonémica. De igual forma, se resaltan algunas tareas específicas relevantes de los componentes fonológico, sintáctico, semántico y pragmático. La evaluación de conciencia fonológica es el punto de partida en las investigaciones en el área de lenguaje, por ser según Tunmer et al., (1984) precursor esencial en el aprendizaje lector. El componente sintáctico es medido por medio de las pruebas de Sinonimia y Función gramatical donde su contenido se presenta a través de frases fragmentarias y cada participante deberá completarlas con el conocimiento a nivel gramatical de la lengua nativa.

Para determinar la medición del componente semántico se tiene en cuenta la prueba de aceptabilidad y algunos ítems de la prueba de Ambigüedad. El último componente metalingüístico a evaluar es el pragmático, definido por Pratt y Nesdale (1984), como “el conocimiento de las relaciones que se crean dentro del sistema lingüístico”. Esa relación se evaluó en la prueba Ambigüedad del test, en la que se tuvieron en cuenta los referentes de ambigüedad semántica y de tipo estructural.

La comprensión cognitiva se evaluó a través del mismo instrumento dentro de la misma aplicación del THAM-2, teniendo en cuenta que en la prueba de Comprensión que conforma el antes mencionado test se pudieron establecer los parámetros necesarios para determinar los puntajes.

Técnicas de investigación

Dentro de las técnicas de investigación se tuvo en cuenta el THAM-2. Es un test que evalúa la conciencia

metalingüística; es decir, mide la capacidad de reflexión sobre el uso de la lengua, teniendo en cuenta todos sus componentes, siendo validado a nivel internacional (Pinto, Candilera, Iliceto, 2003), y es de uso habitual entre psicólogos –escolares y clínicos–, enseñantes e investigadores de varios países de Europa.

La actual y vigente versión del THAM-2 (Núñez Y Santamarina, 2015) es aplicada en la franja de edad comprendida entre los 9 y los 14 años, que van desde cuarto curso de Primaria hasta tercero de Secundaria, aproximadamente). El test incluye seis pruebas que se componen de la siguiente manera y serán descritas sucesivamente: Comprensión, Sinonimia, Aceptabilidad, Ambigüedad, Función gramatical y Segmentación fonémica. Comprende un total de 96 ítems.

Participantes

La muestra general estuvo conformada por 45 niños (29 niños y 16 niñas) con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años (edad promedia 10.6; desv. típica=.5) divididos en dos subgrupos de la siguiente forma: dos colegios privados reconocidos de la ciudad de Barranquilla; del colegio bilingüe se seleccionaron aleatoriamente 22 estudiantes (48.89 %) del grado 5°, 18 de ellos niños (40 %) y 4 niñas (8.89 %).

Para el colegio no bilingüe de igual forma se seleccionaron 23 estudiantes (51.11 %) también de 5°, 11 niños (24.44 %) y 12 niñas (26.67 %). Después de la selección de participantes se verificó en los departamentos de psicología de las respectivas instituciones educativas que ningún participante tuviera déficits de tipo neurológico o cognitivo.

Tabla 1.
Representación demográfica de participantes por los dos grupos (monolingüe y bilingüe).

GRUPO	# EST.	EDAD PROMEDIO	DESV. EDAD	ESTRATO PROMEDIO	DESV. ESTRATO	GÉNERO	% GÉNERO
Bilingüe	22	10.5	.512	4.636	.658	18 niños 4 niñas	40 % 8.89 %
Monolingüe	23	10.652	.573	4.261	.619	11 niños 12 niñas	24.44 % 26.67 %
TOTAL	45	10.578	.543	4.444	.659	29 niños 16 niñas	64.44 % 35.56 %

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se presentarán a continuación los resultados de cada dimensión evaluadas en una escala de puntuación que va de 0 hasta 100; esta información se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 2.
Estadísticos descriptivos por dimensión y total

Dimensión		Monolingües					Bilingües				
		Media	N	Desv.	Mínimo	Máximo	Media	N	Desv..	Mínimo	Máximo
Comprensión	Lingüística	57.0	23	6.0	43	64	45.9	22	10.1	22	64
	Metalingüística	70.5	23	11.7	48	88	55.8	22	10.6	36	74
Sinonimia	Lingüística	48.3	23	11.9	21	65	45.5	22	11.3	21	65
	Metalingüística	49.7	23	4.7	40	58	50.0	22	4.7	40	58
Aceptabilidad	Lingüística	50.3	23	7.2	32	60	40.2	19	13.1	8	57
	Metalingüística	45.4	23	5.6	36	56	43.0	22	6.1	36	59
Ambigüedad	Lingüística	48.0	23	5.2	43	60	45.3	22	13.4	7	60
	Metalingüística	49.3	23	5.7	37	61	41.9	22	7.9	30	64
Función gramatical	Lingüística	52.3	23	6.0	28	54	50.5	22	11.5	2	54
	Metalingüística	49.7	23	9.3	39	72	51.0	22	5.7	42	61
Segmentación fonémica	Lingüística	52.5	23	5.3	41	61	48.1	22	12.8	11	61
	Metalingüística	67.5	23	8.7	44	79	39.6	22	11.2	17	56
Total		53.4	23	3.0	44	58	46.1	22	4.9	34	54

Fuente: elaboración propia

Tal como se evidencia en la tabla anterior, los puntajes de la dimensión de Comprensión lingüística fueron en promedio más altos en el grupo de estudiantes monolingües. En Sinonimia, fueron relativamente similares entre los grupos; no obstante, en el componente lingüístico se presentó mayor número casos extremos por

encima y por debajo del promedio, en contraposición los puntajes del componente metalingüístico se agrupan alrededor del promedio. Sobre la dimensión Aceptabilidad, se observan mayores puntajes en el componente lingüístico y metalingüístico. En lo que respecta a la dimensión Ambigüedad, los puntajes fueron en promedio más altos en

el grupo de estudiantes monolingües. En Función Gramatical se observan mayores puntajes en el componente lingüístico de los monolingües y en metalingüístico de los bilingües y en Segmentación Fonémica, los puntajes fueron en promedio más altos en el grupo de estudiantes monolingües en el componente metalingüístico.

La puntuación de todos los componentes de la conciencia metalingüística encontró que la media del grupo de monolingües (53.4) es mayor que en los bilingües (46.1); asimismo, la desviación de este grupo es menor (3.0).

Diferencias entre bilingües y monolingües

Como primer paso para este análisis, se realizó una prueba de Normalidad

(Kolmogorov-Smirnov) para establecer el cumplimiento de los supuestos de normalidad, la cual mostró que en solo en tres de los 13 puntajes examinados existe evidencia del cumplimiento del supuesto de normalidad, solo en estos tres casos sería apropiado realizar la comparación aplicando pruebas paramétricas. Por tal razón, el análisis de las diferencias entre los grupos se dio cuenta de la prueba U de Mann y Whitney, en la que contrasta que las

medianas de dos grupos independientes son diferentes y esta diferencia es estadísticamente significativa. Por su naturaleza, es considerada como una alternativa al test T de Student cuando no se cumplen los supuestos de normalidad. Los puntajes promedio para cada dimensión y componente en cada grupo de comparación y el resultado de la prueba U de Mann y Whitney se presentan a continuación:

Tabla 3.

Resumen de prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes

Dimensión	Componente	N total	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Estadístico de prueba	Error estándar	Estadístico de prueba estandarizado	Sig. asintótica (prueba bilateral)
Comprensión	Lingüístico	45	88	341	88	42.9	-3.8	.000
	Metalingüístico	45	94	347	94	43.8	-3.6	.000
Sinonimia	Lingüístico	45	217.5	470.5	217.5	38.8	-.9	.360
	Metalingüístico	45	273	526	273	42.7	.5	.640
Aceptabilidad	Lingüístico	42	104	294	104	39.2	-2.9	.003
	Metalingüístico	45	185.5	438.5	185.5	43.8	-1.5	.124
Ambigüedad	Lingüístico	45	249.5	502.5	249.5	41.3	-.1	.932
	Metalingüístico	45	98.5	351.5	98.5	43.6	-3.5	.000
Función Gramatical	Lingüístico	45	240.5	493.5	240.5	24.0	-.5	.603
	Metalingüístico	45	292.5	545.5	292.5	43.7	.9	.366
Segmentación Fonémica	Lingüístico	45	219.5	472.5	219.5	43.8	-.8	.444
	Metalingüístico	45	12	265	12	43.9	-5.5	.000
Total		45	40	293	40	43.8	-4.9	.000

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los datos de la tabla 3, en la dimensión de Comprensión, la puntuación de los estudiantes monolingües fue mayor en ambos componentes. En Sinonimia la prueba de Mann-Whitney indica que no hay evidencia de que las distribuciones de monolingües y bilingües difieran, lo anterior aplica tanto para el componente lingüístico (Sig. .360) como el metalingüístico (Sig. .640). En Aceptabilidad se observa que las puntuaciones fueron mayores entre los estudiantes monolingües, pero no se encontró evidencia de diferencias en las distribuciones en el componente metalingüístico (Sig.124) de esta dimensión. En Ambigüedad no se presentaron diferencias a considerar

entre estudiantes monolingües y bilingües en el componente lingüístico (Sig. .932) pero sí en el metalingüístico en donde se notan diferencias significativas entre las distribuciones de los dos grupos (Sig. .000) cabe mencionar que los estudiantes monolingües alcanzaron, en promedio, mayores puntajes en este componente. En Función Gramatical no se encuentra evidencia de que las distribuciones de monolingües y bilingües difieran, lo anterior aplica tanto para el componente lingüístico (Sig. .603) como el metalingüístico (Sig. .366).

En la dimensión de Segmentación Fonémica no se evidencian diferencias a considerar entre las distribuciones de

puntajes de estudiantes monolingües y bilingües en el componente lingüístico (Sig. .444), aunque en el componente metalingüístico se observan diferencias significativas entre las distribuciones de los dos grupos (Sig. .000) cabe mencionar que los estudiantes monolingües alcanzaron, en promedio, puntajes más altos en este componente.

Finalmente, para el total de Conciencia Metalingüística se encontró evidencia de diferencias significativas entre estudiantes bilingües y monolingües (Sig. .000), tal como se presenta en la tabla 3, la distribución sugiere puntuaciones de conciencia metalingüística más elevados en los estudiantes monolingües.

DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta la evidencia científica encontrada al finalizar la investigación, se establecen los siguientes planteamientos con el fin de concientizar, reorganizar y reorientar en materia de las metodologías y programas de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua y sentar bases sólidas construir un conocimiento consistente y a largo plazo de ambos idiomas.

Primeramente, fortalecer el rol docente en la enseñanza de una segunda lengua, demostrando dominio no solamente del idioma meta sino el conocimiento lingüístico y neuropsicológico para impactar positivamente los cerebros de nuestros estudiantes. En segunda instancia, incluir en los métodos y programas de aprendizaje de una segunda lengua el conocimiento metalingüístico requerido para así acrecentar a nivel cerebral en el individuo un aumento en la actividad neuronal que conlleva

un incremento del control cognitivo, funciones ejecutivas, el aprendizaje de nuevas estrategias cognitivas y mejor comprensión de la primera lengua.

Desarrollar las estructuras de la lengua materna como primera medida en los niños para así iniciar el aprendizaje de una segunda lengua en pro del desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas. De igual forma, una mayor implementación de proyectos y programas a favor del aprendizaje de una segunda lengua en las instituciones de carácter oficial en el país, con el propósito de incentivar el bilingüismo y así desestimar el posible elitismo del bilingüismo en Colombia.

Comprensión neuropsicológica

A modo de recomendación y con el objetivo de incentivar positivamente a la comunidad educativa a tener en cuenta el conocimiento neurológico, se realiza la siguiente comprensión

neuropsicológica que da pie para próximas investigaciones que conciernen el aprendizaje bilingüe y la conciencia metalingüística.

A partir de los autores anteriormente mencionados a lo largo del presente trabajo investigativo, acerca del desarrollo de habilidades metalingüísticas, el análisis de sus postulados, los procesos neurobiológicos y cognitivos del desarrollo de la adquisición del lenguaje como lengua materna, fundamentos del aprendizaje bilingüe, entre otros, emerge la siguiente aproximación neuropsicológica de un esquema metalingüístico cognitivo – sociocultural enfocado en el aprendizaje de una segunda lengua. El propósito del siguiente esquema es orientar a la comunidad educativa, especialmente a los docentes de lenguas extranjeras en el desarrollo de la conciencia metalingüística en ambos idiomas (L1 y L2) al momento en que los estudiantes adquieran L2.

Tabla 4.
Esquema metalingüístico cognitivo – sociocultural enfocado en el aprendizaje de una segunda lengua

	Habilidad lingüística	Conciencia metalingüística	Segunda lengua (L2)	Desarrollo cerebral	Entorno
Nivel 1 (0-2,3 años)	Primeras habilidades lingüísticas L1	Inconciencia Metalingüística en L1 y L2	Primer contacto fonológico en L2	Maduración de áreas corticales y subcorticales. Hemisferio derecho e izquierdo.	Contacto núcleo familiar.
Nivel 2 (3-5 años)	Fortalecimiento de L1 por medio de la interacción y la inmersión sociocultural.	Primer nivel de conciencia metalingüística, emergencia de la habilidad sintáctica en L1	Fortalecimiento de la relación fonológica y emergencia semántica en L2. (Palabra – imagen – sonido)	Mayor desarrollo del cuerpo calloso, cerebelo, zonas de asociación. Conexión interhemisférica.	Inicio etapa preescolar. Inicio proceso lecto-escritor.
Nivel 3 (5-6 años)	Dominio epistático y mayor dominio semántico.	Segundo nivel de conciencia metalingüística en L1. Cierta grado de conciencia metalingüística en L2.	Desarrollo de las habilidades fonológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas dependiendo de la intensidad y método para el aprendizaje de L2.	Funciones ejecutivas evidentes que dependen de la relación con el entorno. Neocórtex.	Inicio de básica primaria.
Nivel 4 (6,7 años hasta los 12)	Automatización de los procesos y eficacia en las habilidades fonológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas	Tercer nivel de conciencia metalingüística en L1. Comportamiento metalingüístico similar al de los adultos con un destacado componente ejecutivo en los procesos cognitivos.	Se puede alcanzar un nivel similar en L2 al de la lengua nativa L1. Dependiendo de la intensidad y metodología.	Reducción del número de sinapsis e incremento de la complejidad de las arborizaciones dendríticas.	Multiculturalidad

Fuente: elaboración propia

CONCLUSIONES

En materia de resultados obtenidos, se tuvo en cuenta el componente comprensión que evalúa aspectos semánticos – sintáctico, se concluye que tanto como en L y ML es significativamente mayor en estudiantes monolingües en comparación con bilingües. En la prueba de sinonimia, que evalúa los anteriores aspectos (semántico – sintáctico), no se evidenciaron resultados significativos entre monolingües y bilingües. Para la prueba de aceptabilidad (semántico), se observa en los niveles lingüístico y metalingüístico un mayor resultado en los monolingües en comparación con los bilingües. En esta dimensión se observan mayores puntajes en el componente en ambos niveles. A nivel lingüístico, el componente de ambigüedad (pragmático) resalta superioridad en monolingües; sin embargo, a nivel metalingüístico, los bilingües, la puntuación es similar en ambas poblaciones. En la prueba de función gramatical (sintáctico), se observan mayores puntajes en el componente lingüístico de los monolingües y en metalingüístico de

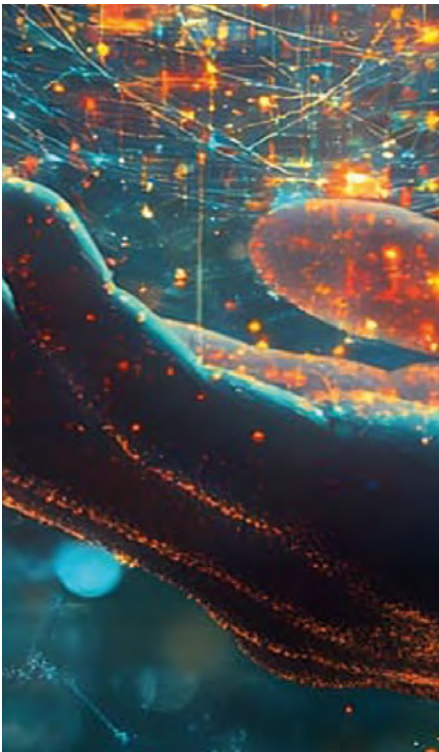
los bilingües. Finalmente, en el componente fonológico, los puntajes fueron en promedio más altos en el grupo de estudiantes monolingües en el nivel metalingüístico, un poco alto también en monolingües.

El patrón de resultados para el desempeño lingüístico y metalingüístico se ajusta al encontrado para los niños bilingües que reciben instrucción escolar en el idioma inglés, pero hablan un idioma no inglés en casa, en este caso el español. Específicamente, los puntajes de los diferentes componentes fueron más fuertes en la lengua nativa que en la segunda lengua.

Por último, es importante resaltar la dificultad al momento de seleccionar la muestra o población de la investigación en mención, dadas las condiciones y control poblacional al momento de homogenizar. Por esto no se logró encontrar en la ciudad una muestra con poco manejo del idioma inglés o nulo entre el mismo estrato socioeconómico de la población bilingüe. Tal como se evidenció en la tabla demográfica

(tabla 5) de la investigación, la muestra poblacional proviene de instituciones de educación de carácter privado o no oficial y los estratos socioeconómicos de los participantes oscilan entre tres y seis. Sin embargo, es transcendental distinguir que la institución monolingüe de la presente investigación está iniciando su proceso bilingüe, pero no está identificada y reconocida por el Ministerio Nacional de Educación Colombiano como una institución bilingüe.

La gran mayoría de colegios de carácter privado son bilingües o están en medio de un proceso con miras a la implementación de bilingüismo, por lo que esta investigación corrobora la tesis que argumenta sobre el elitismo del bilingüismo en Colombia; y para el sector oficial no es pertinente hablar aún de un Programa Nacional de Bilingüismo sino de una promoción del inglés como lengua extranjera (García y García, 2012; Cárdenas y Miranda, 2014; Sierra, 2020; Fandiño-Parra et al., 2012).



REFERENCIAS

- Acosta, V. (2006). "Efectos de la intervención y el apoyo mediante prácticas colaborativas sobre el lenguaje del alumnado con necesidades educativas específicas". *Rev. de Logopedia, Foniatría y Audiología*, vol. 26 (1), pp. 36-53.
- Aguilar Villagrán, M., Marchena Consejero, E., Navarro Guzmán, J. I., Menacho Jiménez, I. y Alcalde Cuevas, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(2), 96-105.
- Ahmad, A. (2020). The efficacy of metalinguistic awareness instruction for enhancing Reading comprehension of primary school students. *Aegaeum Journal*. 8 (8), 1730-1752.
- Alsina A., León A. y Pino M., (2011). Conciencia fonológica y su relación con las dificultades de lectura. *Cultura, Educación y Sociedad*, 2(1) 25-33. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/929>
- Andrés, M.L., Urquijo, S., Navarro, J., Aguilar, M. (2014). Relación de las habilidades metalingüísticas con la adquisición y consolidación de la lectura. *Revista de Psicología y educación*, 9 (1), 71-84. <https://www.revistadepsicologiyeducacion.es/pdf/102.pdf>

- Arriaga, C., y Quintana, E. (2010). Estudio sobre las habilidades lingüísticas y su relación con la comprensión lectora. [Tesis de grado Universidad del Bío-Bío]. Repositorio institucional Ubiobio. http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1541/1/Arriagada%20Arriagada_Cintia%20Mar%c3%ada.pdf
- Bialystok, E. (1993). Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language. Em C. Prat y A. F. Garton (Orgs.), *Systems of representation in children: Development and use*. New York: Wiley.
- Bravo, L., y Orellana, E. (1999). La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura", *Boletín de Investigación Educativa* 14, 27-37.
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios pedagógicos*, (28), 165-177. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100010
- Bravo, L., Villalón M., y Orellana, E. (2000). Nivel de desarrollo fonológico y lectura emergente en niños de escuelas municipales, *Boletín de Investigación Educativa* 15, 15-23. <https://biblat.unam.mx/es/revista/boletin-de-investigacion-educacional/articulo/el-aprendizaje-inicial-de-la-lectura-nivel-de-desarrollo-fonologico-y-lectura-emergente-en-ninos-de-escuelas-municipales>
- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M., Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista latinoamericana de psicología*, 38(1), 9-20. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80538101.pdf>
- Brooks, P. J., & Tomasello, M. (1999). Young children learn to produce passives with nonce verbs. *Developmental Psychology*, 35(1), 29-44. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.29>
- Cárdenas, R., y Miranda, N. (2014). Implementación del programa nacional de bilingüismo en Colombia: un balance intermedio. *Educación y educadores*, 17(1), 51-67. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83430693002.pdf>
- Cardoso-Martins, Cl. (2001). The reading abilities of beginning readers of Brazilian portuguese: Implications for a Theory of reading Acquisition, *Scientific Studies of Reading* 5(4), 289-318. https://www.researchgate.net/publication/232607069_The_Reading_Abilities_of_Beginning_Readers_of_Brazilian_Portuguese_Implications_for_a_Theory_of_Reading_Acquisition
- Carrillo, M. (1994). Development of phonological awareness and Reading acquisition: a study in spanish language. *Reading and writing: an interdisciplinary journal*, 6, 279-298.
- Carrillo, M., & Marín, J. (1996). Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un programa de entrenamiento. Ministerio de educación y ciencia.
- Compton, D. (2000). Modeling the Growth of decoding skills in first-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 4(3), 219-259. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0403_3
- Danesi, M., y DiPrieto, R. (2001). *L'analisi contrastiva per l'insegnamento della seconda lingua*. Armando Editore.

- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Aljibe.
- Delfior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancias y aprendizaje*, 31(3), 333-345. https://www.researchgate.net/publication/233565490_Como_facilitar_el_aprendizaje_inicial_de_la_lectoescritura_Papel_de_las_habilidades_fonologicas_How_does_facilitate_initial_literacy_learning_Phonological_abilities_role
- De Jong, P., A. Van Der Leij. (1999). Specific contributions of phonological Abilities to Early reading acquisition, *Journal of Educational Psychology* 9. 450-476.
- Demont, E. y Gombert, J. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 315-332. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1996.tb01200.x>
- Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. Educ. Vol. 15, No. 3, 363-381.
- Flórez, R., Torrado, M. C., Arévalo, I., Mesa, C., Mondragón, S. y Pérez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y Función*, 1(8), 15 - 44. <https://www.redalyc.org/pdf/219/21901801.pdf>
- Fontich, X. (2010). *La Construcció del saber metalingüístic: estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica* [Tesis doctoral]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=855507>
- Galindo, A., y Botero, M. (2016). Patrón de desarrollo bilingüe, habilidades lingüísticas y metalingüísticas: grados 2° y 5° en una institución educativa bilingüe piloto del Quindío, Colombia. *Lenguaje*, 44(2), 313-339. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a08.pdf>
- García, J., y García, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de filología*, 47 (2), 47-70. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/26550>
- García, E., Rodríguez, C., Martín, R., Jiménez, J. E., Hernández, S., y Díaz, A. (2012). Test de Fluidez Verbal: datos normativos y desarrollo evolutivo en el alumnado de primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 5(1), 53-64. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129324775005.pdf>
- Gil-Llario, M., Ceccato, R., Molero-Mañez, R. y Gutiérrez-Hernández, H. (2015). ¿Tienen mayor conciencia fonológica los niños monolingües que los bilingües? 10.13140/RG.2.1.1003.1444.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses Universitaires de France. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k33635367>

- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development*. London, Harvester, Wheatsheaf.
- Gombert, J. (1993). Metacognition, metalanguage and metapragmatics. *International Journal of Psychology*, 28(5), 571-580. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/00207599308246942>
- Hawkins, M. (2004). Researching English language and literacy development in schools. *Educational Researcher*, 33(3), 14-25. https://www.researchgate.net/publication/242482483_Researching_English_Language_and_Literacy_Development_in_Schools
- Hickok G. & Poeppel D., (2007). The cortical organization of speech processing. *Nature Reviews Neuroscience*, 8(5), 393-402. <https://doi.org/10.1038/nrn2113>
- Hickok G. & Poeppel, D. (2015). Neural basis of speech perception, *Handbook of Clinical Neurology*, 129, 149-160. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-62630-1.00008-1>
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and cognitive processes*, 1(1), 61-85. <https://doi.org/10.1080/01690968508402071>
- Levy, Y. (1999). Early Metalinguistic competence: speech monitoring and repair behavior. *Developmental Psychology*, 35(3), 822-834. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.3.822>
- López-Laguerre, M. (1989). El bilingüismo en Puerto Rico: Actitudes sociolingüísticas del maestro. Río Piedras.
- Mariángel, S. y Jiménez, J. (2016). Desarrollo de la conciencia sintáctica y fonológica en niños chilenos: un estudio transversal. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(1) 1-7. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80543560001.pdf>
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., y Morales, G. (2004). Verbal and non-verbal fluency in Spanish-speaking children. *Developmental Neuropsychology*, 26(2), 647- 660. <https://discovery.fiu.edu/display/pub69646>
- Núñez M. P. y Santamarina, M. (2015). Utilización interactiva del THAM-2. Sapienza. https://www.pintomatel.com/wp-content/uploads/2018/08/34.Cuadernillo_THAM-2.pdf
- O'Connor, R. E., & Jenkins, J. R. (1999). Prediction of reading disabilities in kindergarten and first grade. *Scientific Studies of Reading*, 3(2), 159-197. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0302_4
- Pratt, C., & Nesdale, A. (1984). *Pragmatic awareness in children*. En Tunmer, W., y Pratt, C. *Metalinguistic awareness in children*, 105-127. Springer
- Pinto, M.A., Candilera, G., Iliceto, P. (2003). TAM-2. *Test di abilità metalinguistiche n.2 (9-14 anni). La valutazione dello sviluppo metalinguistico tra scuola elementare e scuola media*. ScioneEditore
- Rosselli, M. y Matute, E. (2012). *Importancia de los factores lingüísticos y ambientales en el diagnóstico de Dislexia*. En E. Matute y S. Guajardo, *Dislexia: definición e intervención en hispanohablantes* (2.^a ed., pp. 3-14). Manual Moderno.

- Rosselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. Manual Moderno.
- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L., y Bonnet, P. (1998). Reading and Spelling acquisition in French: The role of phonological mediation and orthographic factors, *Journal of experimental Child Psychology and Psychiatry* 68, 134-165.
- Serrano, F., Defior, S., y Jiménez-Fernández, G. (2005). *Evolución de la relación entre conciencia fonológica y lenguaje escrito en niños españoles de primer curso de educación primaria*. Simposium: procesos fonológicos y lectura: un enfoque translingüístico. https://www.researchgate.net/publication/28259766_Evolucion_de_la_relacion_entre_conciencia_fonologica_y_lenguaje_escrito_en_ninos_espanoles_de_primer_curso_de_Educacion Primaria
- Sierra, N. (2020). Colombian English Teachers' Stories and Experiences in the National Bilingualism Program: Three Portraits that Shape Their Professional Development Journeys. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 25(1), 115-135. <https://hispadoc.es/servlet/articulo?codigo=7586362>
- Stanovich, K. (2000). Progress in understanding reading. The Guilford Press.
- Tsang, K., y Stokes, S. (2001). Syntactic awareness of Cantonese-speaking children. *Journal Child Language*, 28, 703-739. <https://hub.hku.hk/bitstream/10722/43496/1/58016.pdf?accept=1>
- Tunmer, W., Nesdale, A. y Wright, A. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(1), 25-34. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1987.tb01038.x>
- Tunmer, W. y Bowey, J. (1984) Metalinguistic awareness and reading acquisition. En Tunner, W., Bowey, J., Pratt, C., y Herriman, M. (Orgs.), *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications*. Berlin: Springer-Verlag.
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L. & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- Tunmer, W. y Hoover, W. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. En Gough, P., Ehri, L. y Treiman, R., (Orgs.), *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Van-Kleeck, A. (1994). Metalinguistic development. *Language learning disabilities in school-age children and adolescents: some principles and applications*, 53-98. Allyn and Bancon
- Villalón-Bravo, M., Bravo-Valdivieso, L., y Orellana, E. (2003). Desarrollo cognitivo y aprendizaje inicial de la lectura: un proceso de influencia recíproca. *Pensamiento educativo: revista de investigación educacional latinoamericana. Ejemplar Cognición y aprendizaje*, 32 (1), 90-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9069856>
- Wardhaugh, R. (1970). The constrastive analysis hypothesis. *Tesol quarterly*, (4), 123-130.