

Bilingüismo y alfabetización: Un estudio con niños/as qom bilingües que asisten a primer grado

Bilingualism and literacy: A study with bilingual Qom children attending first grade

Gladys Liliana Ojea¹ y Ana María Borzone²

¹Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina (gladys.ojea@gmail.com); ²Universidad de Buenos Aires, Argentina (anaborzone44@gmail.com)

Cómo citar este artículo:

Ojea, G. L. & Borzone, A. M. (2025). Bilingüismo y alfabetización: Un estudio con niños/as qom bilingües que asisten a primer grado. *Educación y ciencia*, 14(63), 11-36.

Recibido: 24 de septiembre de 2024 | Aceptado: 06 de marzo de 2025 | Publicado: 13 de junio de 2025

Resumen

Las estadísticas indican un elevado porcentaje de analfabetismo en la población qom de la provincia del Chaco, Argentina. Se trata de una población bilingüe en la que los/as niños/as están expuestos/as tempranamente a las lenguas qom y español. Esta investigación se propone estudiar el bilingüismo qom/español y su relación con el proceso de alfabetización en un grupo de niños/as qom bilingües que asisten al primer grado de la escuela primaria en Pampa del Indio, Chaco. El estudio focaliza en las habilidades de procesamiento fonológico-léxico. Se busca analizar el estatus de las representaciones fonológicas de las palabras en qom y español, así como atender a la eventual incidencia de dicho estatus en el desarrollo de conciencia fonológica, habilidad metalingüística que desempeña un rol fundamental en el proceso de alfabetización. Se elaboraron y administraron pruebas en ambas lenguas para evaluar el procesamiento fonológico-léxico, el desarrollo de conciencia fonológica y la adecuación de la forma escrita de las palabras en qom y español. Los resultados mostraron: a) un muy buen desempeño de los/as niños/as en las habilidades de procesamiento evaluadas, b) diferencias en el estatus de las representaciones fonológicas de las palabras en qom entre los/as distintos/as participantes y c) las diferencias encontradas, en el marco de una intervención pedagógica adecuada, no incidieron de ningún modo en el desarrollo de conciencia fonológica, el aprendizaje de las correspondencias fonema - grafema y el desarrollo de una estrategia analítica de escritura en ambas lenguas.

Palabras clave: bilingüismo; alfabetización; lengua indígena; conciencia fonológica; sistema de escritura

Abstract

Statistics indicate a high percentage of illiteracy among the Qom population in the province of Chaco, Argentina. This population is bilingual, with children being exposed early to both the Qom and Spanish languages. The objective of this research is to examine Qom/Spanish bilingualism and its relationship with the literacy process in a group of bilingual Qom children who are in the first grade of primary school in Pampa del Indio, Chaco. The study focuses on phonological-lexical processing skills. It aims to analyze the status of phonological representations of words in both Qom and Spanish and to examine the potential impact of these status on the development of phonological awareness, a metalinguistic skill that is crucial to the literacy process. To achieve this, tests were developed and administered in both languages to assess phonological-lexical processing, the development of phonological awareness, and the accuracy of the written forms of words in Qom and Spanish. The results demonstrated: a) a very good performance by children in the assessed processing skills; b) differences in the status of phonological representations of words in Qom among the various participants; and c) the fact that the identified differences, within the context of appropriate pedagogical intervention, did not adversely affect the development of phonological awareness, the learning of phoneme-grapheme correspondences, or the development of an analytical writing strategy in either language.

Palabras clave: bilingualism; literacy; indigenous language; phonological awareness; writing system

Introducción

El grupo étnico qom es uno de los más numerosos entre los aproximadamente 30 grupos indígenas de Argentina. Comprende cerca de 80.000 personas que se autoreconocen como pertenecientes a ese pueblo (INDEC, 2022). Ancestralmente localizados en las comunidades rurales y semiurbanas de las provincias de Chaco, Formosa y norte de Santa Fe, su distribución actual se extiende a diferentes centros urbanos del país como resultado de movimientos migratorios (ver apéndice para un mapa ilustrativo de estas provincias). En las zonas rurales, la lengua qom se emplea en la vida familiar y comunitaria, goza de prestigio y vitalidad. Sin embargo, el español, originalmente empleado en el ámbito laboral con población no indígena, está ingresando al ámbito privado. Según la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI 2004-2005), solo el 44.3% de la población qom mayor de 5 años habla la lengua qom. La retracción de esta lengua se acentuó por la migración hacia centros urbanos (Censabella, 2000; Messineo, 2003) y por la escolarización caracterizada por el predominio del monolingüismo en español. El 18% de los/as niños/as y jóvenes qom de entre 5 y 29 años residentes en la zona ancestral y el 59% de los/as que migraron son hablantes monolingües de español (ECPI, 2004-2005)¹.

Desde las décadas del 1980 y 1990, el modelo educativo monolingüe comenzó a modificarse por una nueva legislación (Ley Nacional N° 23.302 de 1985, Reforma de la Constitución Nacional en 1994, Ley Nacional de Educación N° 26.206 de 2006, entre otras), que establece el derecho de todos/as los/as niños/as indígenas de Argentina a una educación intercultural y bilingüe que contemple su/s cultura/s y su/s lengua/s. Esto implicó importantes avances en la promoción de la lengua y la cultura qom, como la creación del “Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen” en el Chaco en 1987², la producción de textos académicos sobre aspectos lingüísticos, socioculturales e históricos del pueblo qom, el desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza infantil, etc. No obstante, persisten desafíos importantes. De hecho, se observa una brecha considerable entre lo establecido por el marco legal vigente y su implementación efectiva en el ámbito educativo. Esta brecha se ve reflejada en la aún escasa cantidad de materiales didácticos que recuperen el capital lingüístico y cultural de los/as niños/as indígenas, así como una limitada inclusión de contenidos relativos al bilingüismo y la alfabetización en primeras y segundas lenguas dentro de los programas de formación docente. Esta brecha contribuye a los resultados desfavorables registrados en la educación formal de los/as niños/as qom, en lo concerniente a las tasas de analfabetismo y abandono escolar.

Planteamiento del problema

En el Chaco, el 5.5% de las personas de 10 años de edad o más es analfabeta y el 19% de las personas mayores de 15 años no completó la escuela primaria, valores que superan los nacionales de 1.9% y 10.5%, respectivamente. Al atender específicamente a la población indígena de la provincia, conformada en un 74% por la etnia qom, los valores de analfabetismo ascienden a 14.3% y los de primaria incompleta a 51% (INDEC, 2010). Más allá de las diversas razones que pueden conducir al abandono de la escuela o generar dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura (atención inadecuada de la diversidad

sociolingüística de los/as niños/as, la metodología de enseñanza, etc.), entendemos que las características propias de todo/a hablante bilingüe pueden influir. Esto es, la configuración de una competencia lingüística y un modo de procesamiento cognitivo-lingüístico específicos del bilingüe (Grosjean, 1992), podrían, eventualmente, incidir de algún modo en el proceso de alfabetización confiriéndole características particulares que, de no ser consideradas, podrían afectar de alguna manera el aprendizaje de los/as niños/as.

Los/as niños/as qom del Chaco nacen y se desarrollan en un contexto familiar y social intercultural y bilingüe en el que el qom y el español están presentes de variadas maneras. Distintos estudios muestran que los/as niños/as expuestos/as tempranamente a dos lenguas pueden desarrollar bilingüismos diferentes según las características particulares del entorno en el que crecen (Gathercole y Thomas, 2009; Paradis, 2001, 2009). Asimismo, se observa que aprender dos lenguas en lugar de una incide en un desarrollo específico y distinto al de los monolingües en lo que respecta a la fonología y al léxico (Bialystok, 2010; Genesse, 2006; Golstein y Fabiano, 2007; Grosjean, 1992; Li & Farkas, 2002; Pearson, Fernández y Oller, 1993; Pearson, et al., 1997; Pearson y Fernández, 1994). Otra línea de investigaciones muestra que distintas habilidades de procesamiento fonológico-léxico son importantes para desarrollar habilidades metalingüísticas como la conciencia fonológica (Wagner y Torgesen, 1987; Anthony et al., 2006) que cumple un rol fundamental en el proceso de alfabetización. El objetivo de la presente investigación consiste en estudiar el bilingüismo qom/ español en niños/as qom bilingües, focalizando en las características del procesamiento fonológico-léxico. Se busca analizar el estatus de las representaciones fonológicas de las palabras en qom y en español, así como atender a la eventual incidencia de dicho estatus en el desarrollo de la conciencia fonológica y el consecuente aprendizaje del sistema de escritura.

Estado del arte

Según Grosjean (1992), un hablante bilingüe es una persona que cuenta con una configuración lingüística específica y única producida por la coexistencia y constante interacción de sus dos lenguas. En este sentido, la estructura y organización de la competencia lingüística del bilingüe difiere de la competencia de los monolingües de las mismas lenguas. En lo referente al procesamiento lingüístico, Grosjean señala como propio del bilingüe los procesos de activación / desactivación de la/s lengua/s. Estos procesos son inconscientes y ocurren en función del contexto, el tema, los interlocutores, etc. Relacionado con este procesamiento, Grosjean presenta el concepto de “modo del lenguaje” que refiere al estado de (des)activación de la/s lengua/s del bilingüe en un momento determinado. Cuando un bilingüe habla con un monolingüe se encuentra en un “modo monolingüe del lenguaje” ya que la situación lo induce a usar una sola de sus lenguas y desactivar la otra. Contrariamente, cuando habla con otro bilingüe, se encuentra en un “modo bilingüe del lenguaje” en el que las dos lenguas pueden formar parte de la interacción, por lo que ambas presentan un alto nivel de activación. Estos modos monolingüe y bilingüe son puntos extremos de un continuum en el que las dos lenguas están en mayor o menor medida siempre activadas.

Uno de los temas más estudiados en bilingües ha sido el léxico mental, tema abordado desde dos diferentes aspectos íntimamente relacionados: 1) cómo se accede al léxico de una determinada lengua (Abutalebi y Green, 2007; Costa y Caramazza, 1999; De Groot y Delmaar, 2000; Finkbeiner, Gollan y Caramazza, 2006; Green, 1998; Grosjean, 2008) y 2) cuáles son los mecanismos involucrados en la activación/ desactivación o inhibición de la/s lengua/s (Dijkstra, 2005; Green, 1986; Grosjean y Li, 2013; Thomas y Van Heuven, 2005). Grosjean (2008) presenta un modelo de procesamiento en la percepción del habla en bilingües, el Modelo Bilingüe de Acceso al Léxico que supone un acceso al léxico mental selectivo. Este modelo asume dos presupuestos: 1) la existencia de dos léxicos separados pero interconectados y 2) ambas lenguas del bilingüe están, de algún modo, siempre activadas. El modelo está conformado por 3 niveles de representación, los correspondientes a los rasgos fonéticos, los fonemas y las palabras. Para este modelo, la selección de lenguas tiene lugar a nivel del procesamiento fonológico. Una vez seleccionada una lengua, la otra se desactiva. Por su parte, el Control Inhibitorio (Green, 1986), es un modelo, fundamentalmente de producción, que asume un acceso al léxico mental no selectivo. En el marco de este modelo, cuando en un sujeto bilingüe se activa una representación conceptual, esta representación atrae lemas de diferentes lenguas que compiten por expresar el concepto. El procesamiento bilingüe requiere de la participación del sistema de atención (procesos de selección e inhibición) para poder concentrar la atención en la lengua que debe ser seleccionada según la situación e inhibir la otra.

Otra línea de estudios focalizó en el desarrollo fonológico en niños/as bilingües con el objeto de descubrir si los/as niños/as desarrollan un sistema fonológico único que integra las dos lenguas o dos sistemas fonológicos distintos. Los resultados no son concluyentes pero sugieren la existencia de dos sistemas fonológicos, en alguna medida, independientes (Bosch y Sebastián-Galles, 1997; Golstein y Fabiano, 2007; Li y Farkas, 2002; Paradis, 2001; Sebastián-Gallés y Bosch, 2005). La mayor o menor exposición a la/s lengua/as puede incidir en la consolidación de las representaciones fonológicas en la memoria (Ripoll, 2008).

Con relación al proceso de alfabetización, diversos estudios evidencian la relación entre el desarrollo de la conciencia fonológica y el aprendizaje de la escritura (Borzone, 1997; Ball y Blachman, 1991; Bradley y Bryant, 1983; Goswami y Bryant, 1990; Liberman et al., 1985). Este aprendizaje, facilitado por la conciencia fonológica, requiere de una intervención pedagógica sistemática (Borzone, 1997; Bus y van Ijzendoorn, 1999; Defior y Tudela, 1994; Ehri et al., 2001; Hecht y Close, 2002). Asimismo, la conciencia fonológica, condición necesaria para la alfabetización, puede desarrollarse de forma independiente y previa al aprendizaje de la lectura y la escritura (Lundberg, 1991; Lundberg et al., 1988).

Las investigaciones sobre conciencia fonológica en bilingües se centraron en cómo el desarrollo de esta habilidad en una y otra lengua se relaciona e impacta en el inicio de la alfabetización. Los resultados de estos estudios apoyan la hipótesis de la interdependencia lingüística de Cummins (2010), que sostiene que las habilidades de lectura y escritura se transfieren entre las lenguas. Las habilidades desarrolladas en una primera lengua (L1) favorece el desarrollo de esas mismas habilidades en una segunda lengua (L2) (Anthony et al., 2009; Branum-Martin et al., 2006; López y Greenfield, 2004). Según Cummins (2010),

este proceso ocurre independientemente de la lengua en la que los/as niños/as aprendan a leer y escribir.

Otra serie de estudios (Chiappe y Siegel, 1999; Chiappe, Siegel y Wade-Woolley, 2002; Yeung, Siegel y Chan, 2013) da cuenta de que el proceso de alfabetización en una lengua nativa o no nativa es similar y depende más de la intervención en la/s misma/s lengua/s que de la transferencia de habilidades. Estos estudios se restringen al desarrollo de conciencia fonológica y habilidades de lectura y escritura de palabras exclusivamente. Finalmente, cabe destacar dos cuestiones. En primer lugar, los estudios mencionados presentan múltiples diferencias: edades de los/as niños/as, lenguas maternas, años de exposición a la L2, asistencia a escuelas con programas de educación bilingüe, entornos familiares diversos y aspectos metodológicos (habilidades lingüísticas consideradas, tareas de evaluación, etc.). Esto impide que los resultados puedan ser concluyentes o generalizables. En segundo lugar, en los estudios referidos se consideran bilingües secuenciales con una clara diferencia entre sus L1 y L2 y no bilingües simultáneos.

Por otra parte, la conciencia fonológica, en tanto habilidad metalingüística, está íntimamente relacionada con dos habilidades cognitivo-lingüísticas: la “memoria fonológica” y el “acceso al léxico mental”. La “memoria fonológica”, habilidad implicada en la formación de representaciones fonológicas de las palabras, y, en consecuencia, en el aprendizaje del vocabulario (Gathercole y Baddeley, 1989), permite codificar la información acústica en una representación fonológica, mantener ordenada esa representación en la memoria operativa y planificar y producir una palabra. Hay consenso respecto de que la forma más adecuada de medir esta habilidad es la repetición de pseudopalabras (Gathercole y Baddeley, 1996). El/la niño/a que repite pseudopalabras no puede recurrir a representaciones fonológicas de palabras almacenadas en la memoria de largo plazo, ya que las pseudopalabras son “palabras inexistentes”. Por lo tanto, la tarea de repetir pseudopalabras mediría la memoria fonológica, sin que la activación de una representación léxica facilite la tarea de formar una representación fonológica, mantenerla ordenada en la memoria operativa y planificar y reproducir el estímulo escuchado. La realización exitosa de esta tarea implica el desarrollo de las habilidades cognitivas mencionadas (discriminar, codificar, retener, ordenar, planificar y reproducir), así como también del conocimiento de los fonemas y las reglas fonotácticas de la lengua en la que se realiza la tarea. Por su parte, el “acceso al léxico mental” implica la posibilidad de recuperar una palabra almacenada en la memoria de largo plazo a partir de su representación fonológica. Esto depende del estatus que las representaciones fonológicas de las palabras hayan alcanzado, esto es, el grado de completamiento y especificación fonémica de la representación. Comprender y producir una palabra puede implicar diferentes estatus de representaciones fonológicas. Fowler y Swainson (2004) señalan que una representación fonológica no completamente especificada, débil y poco clara puede permitir comprender una palabra, pero no producirla o, al menos, no producirla correctamente (“pronunciarla bien”). A los efectos de estudiar el acceso al léxico mental, estas autoras diseñaron la prueba de “repetición y corrección de pseudopalabras” que adaptamos para esta investigación. En esta misma línea, varios estudios (Borzone & Massone, 1985; Elbro, Nordstrom & Kint, 1998; Fowler, 1991; Gathercole &

Baddeley, 1989; Metsala & Walley, 1998; Roberts, 2005; Thomas & Sénéchal, 2004) muestran que el desarrollo de representaciones fonológicas progresivamente más completas y especificadas est   relacionado con la cantidad de palabras que un/a niño/a conoce en una determinada lengua ya que la formación de representaciones fonológicas tiene lugar en el marco de la “palabra”, en tanto unidad que permite diferenciar segmentos menores, y de su contraste con otras palabras. Asimismo, la especificidad de las representaciones fonológicas incide en el desarrollo de la conciencia fonológica. En el caso de niños/as bilingües, la cantidad de palabras en cada una de sus lenguas puede ser equivalente o muy disímil (Bialystok 2010; Pearson et al., 1993; Pearson et al., 1997; Pearson & Fernández, 1994; Umbel, et al., 1992).

Metodología

Sujetos

Participaron de este estudio 18 niños/as nacidos/as en la localidad chaqueña de Pampa del Indio: 16 qom (7 niños y 9 niñas) y 2 niñas mestizas (qom / criollo)³. Tenían entre 6.1 y 7.1 años (promedio 6.6) en el inicio de la investigación y asistían al primer grado de una escuela intercultural bilingüe. A la mañana, las clases se impartían tanto en qom como en español, a la tarde solo en espa  ol⁴. Todos/as los/as niños/as habían asistido al jardín el año anterior en la misma escuela. En los hogares de los/as niños/as, según información de sus maestras, ambas lenguas estaban presentes en mayor o menor medida en todos los casos. Dado que el objetivo de la investigación requiere que los/as niños/as sean bilingües, se evaluó su desempeño lingüístico en qom y en español mediante la realización de entrevistas semiestructuradas en torno a temas cotidianos: familia, animales, juegos y actividades habituales. La entrevista en español fue realizada por una de las autoras (persona no indígena monolingüe de español) y la de qom, por la maestra de jardín (persona indígena bilingüe qom / español). Las entrevistas permiten explorar el bilingüismo de los/as niños/as y conocer su nivel de desempeño en ambas lenguas (Bordón, 2006; Prati, 2007). Como resultado de estas entrevistas (Ojea, 2017) se identificaron a 17 niños/as bilingües y una niña monolingüe qom. El grupo de niños/as bilingües no era homogéneo. Los 17 niños/as comprendían ambas lenguas pero solo 11 las usaron en la producción oral. Los/as 6 niños/as restantes optaron por el español como lengua de expresión. Esta preferencia por el español podría deberse a un mayor conocimiento de esa lengua respecto del qom. Atendiendo a esta diferencia, se dividió a los/as 17 niños/as bilingües en dos grupos: 1) aquellos/s que producían en español y en qom (PEQ), 11 niños/as, y 2) aquellos/as que producían solo en español (PE), 6 niños/as.

Materiales

1- Prueba de repetic  n y corrección de pseudopalabras: se utilizó la prueba diseñada por Fowler y Swainson (2004) y adaptada al español por Diuk y Borzone (2006). Siguiendo los mismos criterios de dicha prueba, se elaboró una prueba nueva en qom. En ambas lenguas, las pseudopalabras fueron derivadas de palabras existentes a través de la elisión, adición, inversión o sustitución de fonemas. Tanto en la prueba en español como en la prueba en qom, la tarea consistía en 2 ítems de ensayo y 15 de prueba. Las palabras estaban

controladas por frecuencia y largo. La frecuencia de las palabras en español se determinó en base al diccionario de frecuencia de sílabas incluido en Alameda y Cuetos (1995). En el caso del qom, la frecuencia se estableció en virtud del trabajo de campo realizado con distintos hablantes de qom a lo largo de los primeros años de la investigación. Cada uno de los grupos de 15 palabras quedó conformado por: 9 pseudopalabras de 2 sílabas y 6 pseudopalabras de 3 sílabas. Los/as niños/as oían una pseudopalabra grabada (una palabra del español o el qom “mal pronunciada”) a través de un grabador escondido dentro de un títere. Previamente, se les había explicado a los/as niños/as que, como el títere estaba aprendiendo a hablar, cometía muchos errores y necesitaba ayuda. Una vez escuchada la palabra mal pronunciada, se les solicitaba a los/as niños/as que repitieran esa palabra de la misma manera que lo había hecho el títere (repetición de pseudopalabra). Luego se les presentaba a los/as niños/as tres dibujos de objetos diferentes, uno de los cuales representaba lo que el títere había intentado decir. A partir de esas imágenes, los/as niños/as debían identificar el dibujo correspondiente al reconocimiento de la palabra mal pronunciada por el títere (acceso al léxico mental a través de la forma fonológica modificada de la palabra). Finalmente, se les pedía a los/as niños/as que pronunciaran la palabra correctamente para enseñarle al títere a decir la bien (corrección de pseudopalabra). Se asignaron puntajes separados para la repetición de la pseudopalabra, la identificación de la imagen correcta (reconocimiento de la palabra) y la corrección de la pronunciación. Se asignó un punto a cada respuesta correcta. Cabe señalar que la corrección de la pronunciación se consideró en los casos en los que las identificaciones fueron correctas. Las respuestas de los/as niños/as fueron audiograbadas y registradas en papel.

2- Prueba de emparejamiento de sonido inicial: Se trata de una prueba elaborada en español por Signorini y Borzone (1996). Su objetivo es dar cuenta del desarrollo por parte de los/as niños/as de conciencia fonológica ya que asociar palabras en función de si comparten el sonido inicial requiere de esta habilidad. Teniendo como referencia la prueba en español, se elaboró una equivalente en qom. Tanto en la prueba en español como en la prueba en qom, la tarea consistía en 2 ítems de ensayo y 10 de prueba. Las palabras estaban controladas por frecuencia y largo (mismos criterios que en la prueba 1). Se le presenta al niño o la niña, con el apoyo de dibujos, tres palabras, sólo dos comienzan con el mismo sonido. La evaluadora dice una palabra y, luego, le pregunta al niño o la niña cuál de las otras dos palabras empieza como la primera palabra que ella nombró. Las palabras target comparten solamente el primer fonema. Se asigna un punto a cada respuesta correcta.

3- Prueba de escritura de palabras: Esta prueba se tomó tanto en español como en qom. En un primer momento, se invitaba al niño o la niña a escribir todas las palabras que quisiera y le gustaran. Luego, se le entregaba a cada uno/a de ellos/as una hoja en la que aparecían distintos dibujos (una familia: papá, mamá, niño; animales: loro, perro, gallina; objetos: mesa, pelota, hacha; un árbol y el sol), se los/as invitaba a nombrar los dibujos y, luego, a escribir los nombres que habían dicho. Los/as niños/as podían nombrar los dibujos en qom o en español y escribir en cualquiera de las dos lenguas. La consigna era: “¿Qué es esto? ¿sabés cómo se llama?... ¿lo escribís?”, dicho en la lengua que correspondiera según la prueba. Se optó por esta modalidad en lugar del “dictado de palabras” (opción en la que, habitualmente, se presenta esta tarea) para no incidir en la lengua en la que los/as niños/as

escribirían las palabras. Para la evaluación de esta prueba, se reformuló y adaptó una escala de puntuación evolutiva desarrollada por Ball y Blachman (1991). Esta escala permite evaluar la cantidad de fonemas representados en la escritura del niño o la niña. Según esta escala: 0= no escribe o dibuja; 1= escribe secuencias de letras sin relación con los fonemas; 2= escribe una letra que guarda relación con los fonemas (vocal de la sílaba inicial); 3= la primera letra que escribe corresponde al fonema inicial de la palabra; 4= escribe más de una letra relacionada y representa hasta el 50% de los fonemas respetando el orden en el que suceden; 5= más del 50% de las letras y menos del 100% (hay omisiones) o bien 100% con más de un error; 6= representa todos los fonemas con un único error (el error puede ser una adición o sustitución); 7= escribe todos los fonemas pero no de forma convencional (escritura fonológicamente aceptable pero con errores ortográficos) y 8= escribe de un modo ortográficamente convencional. Tanto el español como el qom son lenguas con ortografías transparentes.

Los resultados de las pruebas se procesaron estadísticamente. Se realizó un análisis de diferencias de medias utilizando el estadístico t de Student para muestras relacionadas y el estadístico t de Student para muestras independientes con el objeto de establecer eventuales diferencias en el desempeño lingüístico de los/as niños/as.

Procedimiento

Todas las pruebas se tomaron en mayo y en noviembre del mismo año. Se consideraron los distintos “modos del lenguaje” (Grosjean, 1992 y posteriores) en los que los/as niños/as realizaban las tareas. Es decir, se atendió a la condición de monolingüe o bilingüe de la evaluadora ya que esta característica de la interlocutora del niño o la niña incide en la (des)activación de la/s lengua/s y puede dar lugar a un tipo de procesamiento lingüístico diferente. En español, las pruebas fueron presentadas a los/as niños/as por una de las autoras, persona no indígena hablante monolingüe de español (modo monolingüe –MM-). En qom, por la maestra del jardín, persona indígena hablante bilingüe de qom y español (modo bilingüe –MB-). Las pruebas se realizaron en forma individual. Se presentaban como juegos con títeres. Siempre se les preguntaba a los/as niños/as si querían “jugar”. Todos/as aceptaron participar de las distintas tareas. Los/as niños/as fueron evaluados en dos oportunidades. En cada ocasión, se les presentaban 2 pruebas. Durante ese año escolar, las maestras de español y de qom utilizaron libros de lectura etnográficos (Rosemberg, 2022) elaborados específicamente para cada una de las lenguas⁵ e implementaron una propuesta de intervención que combina aspectos socioculturales y psicolingüísticos (Borzone y Rosemberg, 1997; Borzone et al., 2011) para posibilitar el proceso de alfabetización de los/as niños/as en qom y en español.

Resultados y discusión

Los resultados de las pruebas se presentan atendiendo a la clasificación por grupos PEQ y PE, lengua y momento del año.

1. Prueba de repetición y corrección de pseudopalabras

Como se explicó en la metodología, esta prueba implica la realización de tres tareas diferentes: 1) repetición de pseudopalabras derivadas de palabras existentes en la lengua, qom o español según se trate de la prueba en una o en otra lengua, 2) identificación de imágenes que representan lo que las pseudopalabras nombran de modo incorrecto y 3) la corrección de las pseudopalabras, esto es, la recuperación de las palabras de las que derivan. Los resultados se presentan en dos partes: a) Repetición e identificación y b) Corrección.

a) Repetición de pseudopalabras e identificación de imágenes

Los resultados de las tareas de repetición de pseudopalabras e identificación de imágenes muestran que, en todos los casos, sin distinción de grupos, los/as niños/as se desempeñan mejor en qom que en español, como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1

Porcentaje de aciertos en la repetición de pseudopalabras (R) e identificación (I) en español y qom, mayo y noviembre, grupos PEQ y PE (Desvío estándar entre paréntesis)

	Mayo				Noviembre			
	Prueba en español - MM		Prueba en qom -MB		Prueba en español - MM		Prueba en qom -MB	
	PEQ	PE	PEQ	PE	PEQ	PE	PEQ	PE
R	23.6% (16.9%)	21.7% (14.27%)	56.4% * (29.08%)	76.7% * (18.62%)	22.7% (21.49%)	40% ** (15.49%)	60.9%* (27%)	76.7% * (12.11%)
I	72.7% (26.4%)	73.3% (19.66%)	96.4% * (6.74%)	88.3% (9.83%)	91.8% (9.82%)	90% (10.95%)	98.2% (4.05%)	100%** (-)

*Diferencia significativa respecto del mismo valor en la prueba en español, $p-v < 0.05$.

** Diferencia significativa respecto del mismo valor en mayo, $p-v < 0.05$.

Con respecto a la repetición de pseudopalabras, ambos grupos, tanto en mayo como en noviembre, repiten mejor las pseudopalabras derivadas de palabras en qom que en español⁶. Las diferencias a favor del qom son estadísticamente significativas, lo que pondría en evidencia una mayor consolidación de las representaciones fonológicas del qom respecto de las del español (Ripoll, 2008). Estos resultados, a la luz de distintos estudios que plantean que, según el input al que están expuestos/as, los/as niños/as construyen tempranamente dos sistemas fonológicos, en cierto modo, independientes (Golstein & Fabiano, 2007; Li & Farkas, 2002; Paradis, 2001; Sebastián-Gallés & Bosch, 2005), podrían explicarse por una mayor exposición al qom en los primeros años de vida. Esto implicaría un aprendizaje anterior del qom con respecto al español. Esta consolidación más temprana del sistema fonológico de esa lengua facilitaría el uso del qom para el procesamiento fonológico de señales de habla. Por otra parte, el grupo PE mejora significativamente en la repetición de pseudopalabras en la prueba en español de noviembre respecto de la de mayo. Esto podría deberse a la incidencia del año escolar en este grupo de niños/as.

En lo referente a la identificación, si bien los porcentajes de aciertos son siempre mayores en qom, solo el grupo PEQ, en mayo, identifica significativamente mejor en qom

que en español. Cabe señalar que todos los valores alcanzados por los/as niños/as son muy altos. En mayo, el grupo PEQ alcanza un 96.4% de aciertos en la identificación en qom y el grupo PE, 88.3%; y en español, ambos grupos superan el 70% de aciertos. En noviembre, el nivel de aciertos de todos/as los/as niños/as en ambas lenguas varía entre un 90% y un 100%. Esto indica que los/as niños/as tienen representaciones fonológicas de palabras en español y en qom lo suficientemente bien especificadas como para poder reconocerlas. No se registran diferencias estadísticamente significativas en el desempeño entre ambos grupos.

El muy buen desempeño de los/as niños/as en la repetición de pseudopalabras derivadas de palabras en qom y en la identificación de las imágenes que ilustran esas palabras permite pensar que, aún para el grupo PE, las representaciones fonológicas de palabras en qom están suficientemente consolidadas para su reconocimiento. Esto es congruente con el desempeño de este grupo en las entrevistas en qom, en las que, si bien optaron por responder en español, no mostraron dificultades para comprender las preguntas en qom.

Cabe recordar que los procesos cognitivo-lingüísticos involucrados en la comprensión y producción de palabras son distintos y, en el caso de hablantes bilingües, requieren de la selección de una de sus lenguas. En lo referente a la comprensión del habla (Grosjean y Li, 2013), la selección de la lengua tiene lugar a nivel de procesamiento fonológico. En este sentido, el muy buen desempeño de todos/as los/as niños/as en el reconocimiento de palabras en qom y en español, nos permite sostener que: 1) se desempeñan muy bien en el procesamiento fonológico de señales de habla en ambas lenguas, 2) acceden al léxico mental a través de las representaciones fonológicas de las palabras en español y en qom y 3) comprenden las dos lenguas sin dificultad.

Por otra parte, al analizar los errores cometidos en la realización de la tarea, se encontró que los/as niños/as: 1) producen otras pseudopalabras; 2) lexicalizan, es decir, recuperan la palabra original de la que se derivó la pseudopalabra y 3) producen otras palabras no relacionadas de ningún modo con la palabra target (Tabla 2).

Tabla 2

Tipos y porcentajes de errores en la repetición de pseudopalabras derivadas en qom y español, mayo y noviembre, grupos PEQ y PE

Tipos de errores	Mayo				Noviembre			
	Prueba en español -MM		Prueba en qom -MB		Prueba en español -MM		Prueba en qom -MB	
	PEQ	PE	PEQ	PE	PEQ	PE	PEQ	PE
Producen otra pseudopalabra	27.27%	33.33%	22.22 %	12.96 %	22.72%	29.15%	13.13%	9.25%
Lexicalizan	14.77%	16.66%	15.51 %	1.85%	28.40%	16.66%	17.17%	5.55%
Producen otra Palabra	29.54%	22.21%	1.01%	-	14.77%	10.41%	2.02%	-
No responden	4.82%	6.1%	4.86%	8.49%	11.41%	3.78%	6.78%	8.5%

Nota. Porcentajes calculados sobre el total de estímulos.

Es interesante notar que las lexicalizaciones tienen lugar en español y en qom en el caso de los/as niños/as del grupo PEQ, pero casi exclusivamente en español en el grupo PE. Es decir, las lexicalizaciones evidencian un comportamiento diferente en los/as niños/as del grupo PE respecto de sus lenguas, ya que en español lexicalizan (16,66% en mayo y nov.) y en qom, prácticamente, no lo hacen (1,85% en mayo y 5,5% en nov.). Si lexicalizar es activar una palabra almacenada en el léxico mental a partir de una representación fonológica similar a la de esa palabra, los/as niños/as del grupo PE establecieron relaciones entre las representaciones y activaron palabras en español, pero no en qom. Esto podría estar relacionado con el hecho de que las representaciones fonológicas de palabras en qom tienen cierto nivel de consolidación como para ser reconocidas, y de ahí el buen desempeño en la tarea de identificación; pero, eventualmente, no tendrían el nivel de consolidación suficiente para ser producidas, razón por la cual estos/as niños/as no lexicalizarían. Si la ausencia del error por lexicalización está, en efecto, relacionada con la menor consolidación de las representaciones fonológicas de las palabras en qom, al menos, para la producción, la comparación del desempeño de estos/as niños/as en las tareas de “identificación” y “corrección de la pseudopalabra” debería exhibir alguna diferencia. Como se verá en el siguiente apartado, esta diferencia efectivamente se manifiesta.

a) Corrección de pseudopalabras

Los resultados de la tarea de corrección de las pseudopalabras muestran que los grupos PEQ y PE se desempeñan de modo similar en la recuperación de las palabras del español mientras que, en qom, el grupo PEQ se desempeña significativamente mejor que el grupo PE (Tabla 3). Esta es la primera diferencia significativa en la comparación del desempeño de los grupos.

Tabla 3

Porcentaje de aciertos en la tarea de corrección de pseudopalabras (C) en español y qom, mayo y noviembre, grupos PEQ y PE. (Desvío estándar entre paréntesis)

	Mayo				Noviembre			
	Prueba en español MM		Prueba en qom MB		Prueba en español MM		Prueba en qom MB	
	PEQ	PE	PEQ	PE	PEQ	PE	PEQ	PE
C	67.3% (25.3%)	65% (12.25%)	88.2%* (11.68%)	58.3% (22.29%)	90%** (12.65%)	90%** (10.95%)	90%* (11.83%)	68.3%** (24.83%)

* Diferencia significativa respecto del mismo valor en el grupo PE, p-v <0.05.

** Diferencia significativa respecto del mismo valor en mayo, p-v <0.05.

Además, de la Tabla 3 se desprende que el desempeño en esta tarea es significativamente mejor en noviembre que en mayo, lo que podría reflejar la incidencia del año escolar. La única excepción corresponde al grupo PEQ en las pruebas en qom, excepción que se explicaría por el hecho de que estos/as niños/as ya habían obtenido un valor muy alto al inicio del año (88.2%).

Cuando se analizan los errores producidos por los/as niños/as en la realización de esta tarea, se observa que la principal diferencia en el desempeño de los grupos está dada por la cantidad de traducciones realizadas por el grupo PE en las pruebas en qom. Es decir, los/as niños/as de este grupo no recuperan la palabra “qaguesaq” de la pseudopalabra “qatelsaq”, sino que traducen esa palabra al español y dicen “hormiga” (traducción de “qaguesaq”). En la Tabla 4 se detallan los tipos y porcentajes de errores cometidos:

Tabla 4

Tipos y porcentajes de errores en la corrección de pseudopalabras en español y qom, mayo y noviembre, grupos PEQ y PE

Errores en la corrección	Mayo				Noviembre			
	Prueba en español MM		Prueba en qom MB		Prueba en español MM		Prueba en qom MB	
	PEQ	PE	PEQ	PE	PEQ	PE	PEQ	PE
Repiten la misma pseudo	-	-	-	11.09%	-	1.49 %	4%	4.75%
Producen otra pseudo	8.17 %	11.66 %	5.9%	13.89%	1.66%	-	3%	1.58%
Producen otra palabra	16.35%	23.33 %	-	-	5.8%	8.51 %	-	1.57%
Traducen la palabra target	8.17%	-	5.9%	16.68%	2.46%	-	3%	23.77 %

Nota. Porcentajes calculados sobre el total de estímulos.

Como puede observarse en la Tabla 4, traducir es el principal tipo de “error”⁷ del grupo PE en las dos pruebas en qom (16,68% en mayo y 23,77% en nov.) y la diferencia más importante respecto del desempeño del grupo PEQ (5,9% en mayo y 3% en nov.). En la prueba de mayo, además de las traducciones, el grupo PE produce otros dos tipos de errores: la repetición de la pseudopalabra estímulo y la producción de otras pseudopalabras. Estos distintos tipos de errores podrían ser entendidos en virtud del estatus de las representaciones fonológicas de palabras del qom en los/as niños/as de este grupo. En este sentido, es posible pensar que el estímulo oral al que es expuesto el niño o la niña produce la inhibición de la representación fonológica correcta de la palabra. Es decir, la pseudopalabra en tanto palabra “mal pronunciada”, inhibiría la “pronunciación correcta”. Según Fowler y Swainson (2004), si las representaciones fonológicas almacenadas en la memoria de largo plazo están pobremente especificadas (incompletas, poco claras, débiles) es posible que la pronunciación incorrecta (pseudopalabra derivada) se imponga a la correcta (palabra target), es decir, que la pronunciación correcta no pueda ser recuperada. Evidentemente, los/as niños/as cuentan con una representación fonológica de la palabra que les permitió reconocerla y realizar correctamente la tarea de identificación. Esto es, el estatus de la representación léxica es lo suficientemente específico y claro para reconocer la palabra, pero no tanto como para poder producirla. De ahí que, en el momento de la producción de la palabra target, no se puede reponer la pronunciación correcta y se repite la pseudopalabra. Los errores por “producción de otra pseudopalabra”, en el contexto de esta tarea, pueden ser entendidos en esta misma

línea. La modificación de la pseudopalabra original podría ser un intento del niño o la niña por “corregir” la pronunciación incorrecta, lo que, de todas formas, no se logra por la debilidad de la representación fonológica de la palabra involucrada en la tarea.

Cabe señalar que “traducir”, claramente, no es un “error” del mismo tipo que los otros. En el caso de la traducción, los/as niños/as producen palabras semánticamente pertinentes. Los/as niños/as reconocieron la palabra en qom, pero la producción correcta de esa palabra puso en juego la otra lengua. Es decir, una vez que se accede al léxico mental a través del reconocimiento de la palabra en qom, se activa el concepto involucrado en esa palabra. Dicho concepto, por su parte, atrae la representación léxica equivalente en español. Esto es congruente con el modelo de Green (1986) según el cual un concepto atrae dos representaciones léxicas, cada una en una lengua distinta, que compiten por expresarlo. Una de las dos representaciones léxicas debe ser seleccionada y la otra inhibida. Podemos pensar que la lengua de la interlocutora, la tarea en general y el ítem a corregir en particular, sesgarían hacia la selección de la representación léxica en qom, como de hecho ocurre en el 58.3% de los casos en mayo y 68.3% en noviembre, casos en los que los/as niños/as recuperan la palabra en qom. Sin embargo, cuando el “error” por traducción tiene lugar, la representación léxica que se impone es la del español. En estos casos, es posible que no se trate sólo de una representación fonológica de la palabra en qom no adecuadamente especificada en el léxico mental del niño o la niña, sino que, además, la representación fonológica de la palabra que expresa el mismo concepto en español esté consolidada más sólidamente. La variación “corrección” en qom y “traducción” al español muestra en parte el procesamiento lingüístico propio del hablante bilingüe (Grosjean, 1992 y posteriores).

En las pruebas en español, el principal error de todos/as los/as niños/as, especialmente en mayo, es la producción de otras palabras semánticamente relacionadas (muchas presentes en las imágenes distractoras). Dado que la identificación fue correcta, la palabra en español fue activada en el léxico mental, sin embargo, no pudo recuperarse la forma fonológica de esa palabra como para corregir la pseudopalabra y se impone otra palabra semánticamente relacionada. Optar por una palabra semánticamente relacionada y no por la traducción al qom podría deberse a la condición de hablante monolingüe de español de la evaluadora. De hecho, es un tipo de error casi exclusivo de las pruebas en español, donde las traducciones son muy escasas. Esto sugiere una posible incidencia del modo del lenguaje. Los errores por producción de otra palabra se reducen considerablemente en noviembre lo que podría deberse al efecto del año escolar.

2. Prueba de emparejamiento de sonido inicial

Los resultados de la prueba de emparejamiento de sonido inicial muestran que, tanto el grupo PEQ como el grupo PE se desempeñan mejor en qom que en español en el comienzo del año (Tabla 5), aunque solo en el caso del grupo PEQ la diferencia es significativa⁸. Estos resultados son coherentes con el mejor procesamiento fonológico en qom observado en los/as niños/as en la prueba anterior.

Tabla 5

Porcentaje de aciertos en el emparejamiento de sonido inicial en español (SI-E) y qom (SI-Q), en mayo y noviembre, grupos PEQ y PE (Desvío estándar entre paréntesis)

	Mayo				Noviembre			
	Prueba en español -MM		Prueba en qom -MB		Prueba en español -MM		Prueba en qom -MB	
	PEQ	PE	PEQ	PE	PEQ	PE	PEQ	PE
SI-E	60.9% (15.78%)	56.7% (17.51%)	-	-	89.1%** (19.73%)	88.3%** (14.72%)	-	-
SI-Q	-	-	79.1%* (17%)	68.3% (9.83%)	-	-	82.7% (14.21%)	83.3% (12.11%)

* Diferencia significativa respecto del desempeño del mismo grupo en la prueba en español (p- v <0.05).

** Diferencia significativa respecto del desempeño en la misma tarea en mayo (p-v <0.05).

Corresponde destacar que el desempeño de los/as niños/as en el inicio del año es, en general, bueno en ambas lenguas (cfr. Borzone, 1997). Dada la cantidad de estudios que muestran que el desarrollo de conciencia fonológica es consecuencia de la intervención pedagógica sistemática tanto en lengua materna como en lenguas no maternas (Borzone, 1997; Bradley & Bryant, 1883; Bus & Van Ljzendoorn, 1999; Chiappe & Siegel, 1999; Chiappe et al. 2002; Defior & Tudela, 1994; Ehri et al., 2001; Hecht & Close, 2002; Lundberg et al., 1980; Wade-Woolley & Siegel, 1997; Yeung et al., 2013), podemos pensar que el buen desempeño de los/as niños/as qom se debe a las características de la intervención realizada en la escuela tanto en jardín como durante los primeros meses de primer grado (marzo - mayo).

En el caso de las pruebas tomadas en noviembre, no se registran diferencias significativas a favor de ninguna de las lenguas en ninguno de los grupos. En lo que respecta al desempeño de los grupos a lo largo del año, tanto el grupo PEQ como el grupo PE mejoran significativamente en español, lo que mostraría la influencia del año escolar. En el caso del qom, no se registran diferencias significativas. Esto puede deberse al hecho de que los valores obtenidos por los/as niños/as de ambos grupos en qom en mayo ya son bastante elevados. Tampoco se registran diferencias significativas en el desempeño entre grupos.

3. Prueba de escritura de palabras

En los resultados de esta prueba, se atendió tanto a la cantidad de palabras escritas por lengua como a la adecuación de la forma de escritura. En lo referente a la cantidad de palabras, como se observa en la Tabla 6, en la prueba en español, los/as niños/as escriben más palabras en español que en qom, mientras que, en la prueba en qom, el número de palabras escritas en qom aumenta considerablemente.

Tabla 6

Promedio de palabras escritas en español y qom, en mayo y noviembre, grupos PEQ y PE (Desvío estándar entre paréntesis)

	Mayo				Noviembre			
	Prueba en español -MM		Prueba en qom -MB		Prueba en español -MM		Prueba en qom -MB	
	palabras español	palabras qom	palabras español	palabras qom	palabras español	palabras qom	palabras español	palabras qom
PEQ	6 (3.6)	0.27 (0.64)	3.54 (1.75)	6.36 **/****	12.45* / *** (1.91)	1.18 (2.04)	4.72 (1.48)	9.90* / ** / **** (2.38)
PE	5.5 (3.5)	0.16 (0.40)	8.66 **** (1.03)	3.33 ** (1.63)	12.16* / *** (1.32)	0.5 (0.83)	7.83**** (2.63)	6.33 ** (3.93)

* Diferencia significativa respecto del mismo valor en mayo (p- v <0.05).

** Diferencia significativa respecto del mismo valor en la prueba en español en el mismo momento del año (p- v <0.05).

*** Diferencia significativa respecto del mismo valor en la prueba en qom de noviembre (p- v <0.05).

**** Diferencia significativa respecto del mismo valor en el otro grupo (p- v <0.05).

Si focalizamos en los resultados obtenidos en noviembre, la cantidad de palabras escritas en las pruebas en español y en qom es casi el mismo (13, 14 palabras promedio según el grupo), lo que cambia es la distribución en la cantidad de palabras por lengua. En la prueba en español, casi la totalidad de las palabras se escriben en esa lengua (PEQ: 12.45 palabras en español y 1.18 en qom y PE: 12.16 y 0.5 respectivamente), mientras que, en el caso de la prueba en qom, la cantidad de palabras en esta lengua es similar o mayor a la cantidad de palabras en español (PE: 6.33 en qom y 7.83 en español y PEQ: 9.90 palabras en qom y 4.72 en español). El aumento de las palabras escritas en qom en esta prueba respecto de la prueba en español así como la mayor cantidad de palabras escritas en español en la prueba en español respecto de la prueba en qom son diferencias estadísticamente significativas. Estos resultados evidencian que la lengua en la que se presenta la actividad y el modo del lenguaje inciden en la realización de la tarea. También se registraron diferencias significativas a favor del español para el grupo PE y del qom para el grupo PEQ en las dos pruebas en qom.

Con respecto a la adecuación en la forma escrita de las palabras, ambos grupos obtuvieron valores muy bajos en mayo a diferencia de noviembre, cuando presentan un muy buen desempeño en la escritura de palabras en ambas lenguas. Las diferencias entre los valores alcanzados en noviembre y mayo son estadísticamente significativas (Tabla 7).

Tabla 7

Nivel de adecuación en la escritura de palabras en mayo y noviembre, grupos PEQ y PE. Resultados expresados en promedios (Desvío estándar entre paréntesis)

	Mayo				Noviembre			
	Prueba en español - MM		Prueba en qom - MB		Prueba en español - MM		Prueba en qom - MB	
	palabras en español	palabras en qom	palabras en español	palabras en qom	palabras en español	palabras en qom	palabras en español	palabras en qom
PEQ	2.62 (2.06)	-	3.5 (2.31)	3.39 (2.42)	7.03* (1.05)	-	7.3* (0.89)	6.62* (1)
PE	1.61 (1.43)	-	2.12 (1.10)	2.24 (5.02)	7.35* (0.53)	-	7.38* (0.75)	6.99* (0.52)

*Diferencias significativas respecto de los mismos valores en el mes de mayo ($p-v < 0.05$).

Nota. No se incluyen valores para palabras en qom en las pruebas en español por escasez de datos.

Los puntajes obtenidos en la escala de valores en noviembre evidencian que no se omiten letras en la escritura de palabras, lo cual implica que los/as niños/as desarrollaron una estrategia de escritura analítica. Estos resultados son consistentes con el buen desempeño manifestado por los/as niños/as en la tarea de emparejamiento de sonido inicial tanto en mayo como en noviembre. Se evidencia el impacto positivo del año escolar.

Cabe preguntarse por qué el buen desempeño en conciencia fonológica observado en mayo no se refleja en un desempeño similar en la escritura de palabras en ese mismo momento del año. Esto podría deberse a diferencias en los modos de intervención de jardín y primer grado. Tanto Lundberg y colegas (Lundberg, 1991; Lundberg et al., 1988) en niños/as monolingües como Yeung y colaboradores (2013) en niños/as que se alfabetizaban en una lengua segunda demostraron que es posible desarrollar conciencia fonológica a través de actividades orales sin apoyo de letras o palabras escritas. Por lo tanto, podría inferirse que el tipo de intervención pedagógica en primer grado cambió respecto de la realizada en jardín en lo referente a la inclusión de actividades de escritura. De hecho, la intervención propuesta para primer grado enfatizaba tanto el desarrollo de conciencia fonológica como la enseñanza de las correspondencias fonema-grafema. Por esta razón, al final de primer grado se observan valores igualmente altos tanto en emparejamiento de sonido inicial como en escritura de palabras mientras que en mayo estos valores no se corresponden.

Cabe destacar que el aprendizaje de la escritura tuvo lugar en ambas lenguas. De hecho, al analizar el desempeño de los/as niños/as en la escritura de palabras en qom y español en las distintas pruebas de noviembre, no se registran diferencias significativas en ninguno de los grupos, a favor de una u otra lengua, ni entre los grupos, como se ve en la Tabla 8. La lengua del interlocutor y el modo del lenguaje no incidieron en la adecuación de la forma de escritura de las palabras.

Tabla 8

Cantidad de palabras y nivel de adecuación en la escritura de palabras en noviembre, en español, en qom y en total, grupos PEQ y PE (Desvío estándar entre paréntesis)

NIÑOS/ AS	PALABRAS ESCRITAS EN NOVIEMBRE					
	CANTIDADES			PUNTAJES		
	en español	en qom	EN TOTAL	en español	en qom	EN TOTAL
PEQ	13.42 (2.46)	8.25 (1.91)	21.67 (3.39)	7.15 (1.15)	6.78 (1.76)	7 (1.5)
PE	14.2 (1.3)	5.6 (3.5)	19.8 (3.19)	7.37 (0.98)	7 (1.28)	7.26 (1.08)

En virtud de diferentes líneas de investigación, el muy buen desempeño en la escritura en ambas lenguas podría explicarse de distintas maneras: por transferencia de habilidades entre las lenguas (Anthony et al., 2009; Branum-Martin et al., 2006; Durgunoglu et al., 1993; López & Greenfield, 2004); o bien, por intervención directa en las lenguas, incluso fundamentalmente en la lengua segunda (Chiappe & Siegel, 1999; Chiappe et al. 2002; Wade-Woolley & Siegel, 1997; Yeung et al., 2013). No contamos con los datos necesarios para identificar qué proceso influyó más en el muy buen desempeño de los/as niños/as en la tarea de escritura de palabras. Es posible que ambos procesos ocurran simultáneamente; de hecho, no son excluyentes. Cabe recordar que es muy difícil distinguir en los/as niños/as de los grupos PE y PEQ una L1 y una L2 con un desarrollo considerablemente menor que la L1, como es el caso de los estudios referidos más arriba.

Por último, se observó que, si bien la mayor cantidad de palabras escritas en español y en qom comparten sistema fonológico y ortográfico, todos/as los/as niños/as escribieron entre 1 y 3 palabras con sonidos y letras específicos de cada una de las lenguas, casi un 20% de las palabras incluían sílabas complejas (PEQ: 18.25% y PE: 18.64%) y la mayor cantidad de palabras tenía una extensión de 2 y 3 sílabas (PEQ: 62.24% 2 sílabas y 24.48% 3 sílabas; PE: 57.6% y 25.42% respectivamente).

Los resultados de las pruebas de emparejamiento de sonido inicial y escritura de palabras, en coincidencia con otras investigaciones (Anthony et al., 2009; Branum-Martin et al., 2006; Cummins, 2010; Chiappe & Siegel, 1999; Chiappe et al. 2002; Durgunoglu et al., 1993; López & Greenfield, 2004; Wade-Woolley & Siegel, 1997; Yeung et al., 2013), muestran que todos/as los/as niños/as, más allá de las diferencias en su bilingüismo, en el marco de una intervención adecuada que focaliza en el desarrollo de conciencia fonológica y la enseñanza de las correspondencias fonema - grafema, desarrollaron conciencia fonológica en ambas lenguas, aprendieron el principio alfabético y escribieron palabras en español y en qom empleando una estrategia analítica de escritura.

Conclusiones

Los resultados expuestos muestran un muy buen desempeño general en habilidades de procesamiento fonológico-léxico. La mejor repetición de pseudopalabras en qom sugiere una mayor exposición temprana a esta lengua. Sin embargo, la consolidación de representaciones fonológicas no siempre garantiza la producción oral, como se observa en el grupo PE. En este grupo, las diferencias en la consolidación de representaciones fonológicas en qom se reflejan en la prueba de "repetición y corrección de pseudos", en la cual la comprensión supera a la producción. Esta asimetría entre comprensión y producción es característica de la adquisición de lenguas. Cabe destacar la mejora significativa en la tarea de "corrección" hacia el final del año, lo que evidencia el impacto positivo de la intervención en lengua qom. De hecho, salvo el grupo PEQ, que alcanzó un valor muy alto aún en mayo, todos los resultados en dicha tarea mejoraron significativamente al final del año, lo que subraya la importancia de la intervención en ambas lenguas para el desarrollo del bilingüismo.

No obstante las diferencias en el bilingüismo de los/as niños/as, dada una intervención pedagógica adecuada, todos/as desarrollaron conciencia fonológica y aprendieron a escribir en qom y en español sin dificultad. Futuras investigaciones deberían explorar si el diferente estatus en las representaciones léxicas (mayor o menor dominio de léxico productivo en las distintas lenguas) podría incidir en etapas posteriores del proceso de alfabetización.

Notas

- ¹ Según la ECPI publicada por el INDEC en 2004-2005, entre la población qom mayor de 5 años, el 22% de los residentes en la zona ancestral (Chaco, norte de Santa Fe y Formosa) y el 87.5% de quienes han migrado a otras regiones del país no habla ni comprende una lengua indígena. Al considerar el grupo etario de 5 a 29 años, los porcentajes varían a 18% y 59%, respectivamente. Esto muestra que la retracción de la lengua se concentra en las generaciones más jóvenes. Cabe destacar que censos posteriores no han abordado el uso y conocimiento de la lengua indígena por parte de esta población con el mismo nivel de detalle. Por lo tanto, no se cuenta con datos más actualizados.
- ² El CIIFMA es un instituto de educación superior que surge como respuesta concreta del Estado Nacional y Provincial a los reclamos educativos de la población indígena de las etnias Qom, Wichí y Mocoví presentes en el Chaco.
- ³ Información proporcionada por la maestra qom del jardín de la escuela a la que asistían los/as niños/as. Una de las niñas mestizas tiene a su papá y su mamá mestizos y hablantes bilingües qom-español; la otra niña es hija de una mamá qom bilingüe qom-español y de un papá criollo, monolingüe español. "Criollo" es el modo en el que se identifica en la zona a la persona no indígena nacida en el pueblo.
- ⁴ En la provincia del Chaco, las instituciones educativas que implementan la modalidad intercultural bilingüe pueden funcionar de diferentes maneras. En algunos casos, un/a docente indígena bilingüe asume la responsabilidad de un curso, impartiendo tanto clases de español como de qom. En otros, la ausencia de docentes indígenas resulta en la enseñanza exclusiva del español. No obstante, en las zonas con alta concentración de población indígena, la conformación de parejas pedagógicas integradas por docentes

indígenas y criollos/as (ver definición en nota 3) es la práctica más común. En estos casos, los/as docentes indígenas suelen encargarse de la enseñanza de la lengua qom, mientras que los/as docentes criollos/as se enfocan en la enseñanza del español. Esta es la situación observada en la escuela de Pampa del Indio donde se desarrolló la presente investigación pero solo durante la mañana. A la tarde, la instrucción quedaba a cargo exclusivamente de docentes criollos/as, limitándose al español.

- ⁵ Para la alfabetización en español y en qom se utilizaron los libros: *Las aventuras de Huaqajñe* (Codutti et al., 2010) y *Aso nogotole le'enaxat Cintia* (García et al., 2013), con sus respectivos libros de actividades (Hirsch, Rosemberg, Amado y Ojea, 2013; Borzone et al., 2013). Estos materiales fueron realizados conjuntamente con los/as niños/as, sus familias, maestros/as y otros/as miembros de distintas comunidades qom.
- ⁶ Si se focaliza en aquellas pseudopalabras que no sólo derivan de palabras en una u otra lengua, sino que, además, contienen sonidos específicos de cada una de ellas (5 de 10 en el caso del español y 6 de 10 para el qom), se encuentran resultados muy similares.
- ⁷ “Error” en tanto no se recupera la representación fonológica de la palabra involucrada en la pseudopalabra.
- ⁸ Se consideró si la presencia de sonidos específicos del español y el qom en algunos ítems pudo haber incidido en el resultado. Al discriminar esos casos no se registró incidencia de la especificidad lingüística de los sonidos iniciales. La diferencia podría deberse al mejor reconocimiento, por parte de los/as niños/as, de los sonidos, incluso aquellos compartidos por ambas lenguas, en el contexto de palabras en qom.

Apéndice

Localización ancestral del pueblo qom



Nota. Adaptado de *Lo'onatacpi na qom derquil'ecpi: materiales del taller de lengua y cultura toba* (p. 17), compilado por C. Messineo y A. Dell'Arciprete, 2005, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Argentina.

Referencias

- Abutalebi, J., & Green, D. (2007). Bilingual language production: The neurocognition of language representation and control. *Journal of Neurolinguistics*, 20(4), 242-275. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2006.10.003>
- Alameda, J. R., & Cuetos, F. (1995). *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas de español*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Anthony, J. L., Williams, J. M., McDonald, R., Corbitt-Shindler, D., Carlson, C. D., & Francis, D. J. (2006). Phonological processing and emergent literacy in Spanish-speaking preschool children. *Annals of Dyslexia*, 56(2), 239-270. <https://doi.org/10.1007/s11881-006-0011-5>
- Anthony, J., Solari, E., Williams, J., Schoger, K., & Zhang, Z. (2009). Development of bilingual phonological awareness in Spanish-speaking English language learners: The roles of vocabulary, letter knowledge, and prior phonological awareness. *Scientific Studies of Reading*, 13(6), 535-564. <https://doi.org/10.1080/10888430903034770>
- Ball, E. W., & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 24(1), 49-66. <https://doi.org/10.1598/RRQ.26.1.3>
- Bialystok, E. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 525-531. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990423>
- Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Arco Libros.
- Borzone, A. M. (1997). *Los procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura: Diferencias socioculturales* [Tesis doctoral] Universidad de Buenos Aires.
- Borzone, A. M., & Massone, M. I. (1985). Estrategias de organización fonológica durante el proceso de adquisición del lenguaje. *Lenguas Modernas*, 12, 149-162. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45886>
- Borzone, A. M., Cúneo, P., Dante, P., García, O., Gutiérrez, F., Maidana, M., Ojea, G., Peruano, L., Romero, N., Rosemberg, C., Silvestre, A., Silvestre, R., & Silvestre, V. (2013). *Aso nogotole le'enaxat Cintia. Setaxaŷaxanaq, seraxanaq, seuennataxanaxalec qataq sa'ashaq*. Primera edición. Editorial Imprinta 2.0.
- Borzone, A. M., & Rosemberg, C. (1997). Propuesta de alfabetización bidialectal y bicultural para plurigrado. Instituto Nacional de Asuntos Indígenas.
- Borzone, A. M., Rosemberg, C., Diuk, B., Silvestri, A., & Plana, D. (2011). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Novedades Educativas.
- Bosch, L., & Sebastián-Gallés, N. (1997). Native-language recognition abilities in 4-month-old infants from monolingual and bilingual environments. *Cognition*, 65(1), 33-69. [https://doi.org/10.1016/s0010-0277\(97\)00040-1](https://doi.org/10.1016/s0010-0277(97)00040-1)

- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301(5899), 419-421. <https://doi.org/10.1038/301419a0>
- Branum-Martin, L., Mehta, P. D., Fletcher, J. M., Carlson, C. D., Ortiz, A., Carlo, M., & Francis, D. J. (2006). Bilingual phonological awareness: Multilevel construct validation among Spanish-speaking kindergarteners in transitional bilingual education classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 170–181. <https://doi.org/10.1037/a0037149>
- Bus, A. G., & Van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training programs. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 403-414. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.403>
- Censabella, M. (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina*. Eudeba.
- Chiappe, P., & Siegel, L. S. (1999). Phonological awareness and reading acquisition in English-and Punjabi-speaking Canadian children. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 20-28. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.20>
- Chiappe, P., Siegel, L. S., & Wade-Woolley, L. (2002). Linguistic diversity and the development of reading skills: A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 6(4), 369–400. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0604_04
- Codutti, J. R., Díaz, H., García, O., López, F., Gutiérrez, F., Ojea, G., Rosemberg, C., Silvestre, A., Vallejos, M. L., Zalazar, M. A., & Zenón, S. (2010). *Las aventuras de Huaqajñe*. AECID, Fundación Infancia y Aprendizaje - CONICET.
- Costa, A., & Caramazza, A. (1999). Is lexical selection language specific? Further evidence from Spanish-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2(3), 231-244. <https://doi.org/10.1017/S1366728999000334>
- Cummins, J. (2010). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- De Groot, A., & Delmaar, P. (2000). The processing of interlexical homographs in translation recognition and lexical decision: Support for non-selective access to bilingual memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 53A(2), 397-428. <https://doi.org/10.1080/713755891>
- Defior, S., & Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing*, 6(3), 299–320. <https://doi.org/10.1007/BF01027087>
- Dijkstra, T. (2005). Bilingual visual word recognition and lexical access. En Kroll, J., & De Groot, A. (Eds.), *Handbook of bilingualism* (1.^a ed., pp. 00-00). Oxford University Press.
- Diuk, B., & Borzone, A. M. (2006). Las estrategias tempranas de escritura de palabras: Análisis del patrón de aprendizaje en niños de distinto sector social de procedencia. *Revista IRICE*, 19, 19-37.
- Durgunoğlu, A. Y., Nagy, W. E., & Hancin-Bhatt, B. J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 453-460. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.453>

- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, D., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- Elbro, C., Borstrom, I., & Klint Petersen, D. (1998). Predicting dyslexia from kindergarten: The importance of distinctness of phonological representations of lexical items. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 36-60. <https://doi.org/10.1598/RRQ.33.1.3>
- Finkbeiner, M., Gollan, T., & Caramazza, A. (2006). Lexical access in bilingual speakers: What's the (hard) problem? *Bilingualism: Language and Cognition*, 9(2), 153-166. <https://doi.org/10.1017/S1366728906002501>
- Fowler, A. E. (1991). How early phonological development might set the stage for phoneme awareness. En *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 97-117). Routledge.
- Fowler, A. E., & Swainson, B. (2004). Relationships of naming skills to reading, memory, and receptive vocabulary: Evidence for imprecise phonological representations of words by poor readers. *Annals of Dyslexia*, 54(2), 247-280. <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0013-0>
- García, O., Gutiérrez, F., Inderecio, B., López, C., Maidana, M., Medrano, A., Moreno, V., Ojea, G., Romero, N., Rosemberg, C., Sánchez, A., Silvestre, A., Yúriga, R., & Fernández, D. (2013). *Aso nogotole le'enaxat Cintia*. Primera edición. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1989). Evaluation of the role of phonological short-term memory in the development of vocabulary in children: A longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 28(2), 200-213. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90044-2](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90044-2)
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1996). *The Children's Test of Nonword Repetition*. The Psychological Corporation.
- Gathercole, V., & Thomas, E. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(2), 213-237. <https://doi.org/10.1017/S1366728909004015>
- Genesee, F. (2006). Bilingual first language acquisition in perspective. En P. McCardle & E. Hoff (Eds.), *Childhood bilingualism* (pp. 00-00). Multilingual Matters.
- Goldstein, B. & Fabiano, L. (2007). Assessment and intervention for bilingual children with phonological disorders. *The ASHA Leader*, 12(2), 6-31. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR2.12022007.6>
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Erlbaum.
- Green, D. W. (1986). Control, activation, and resource. *Brain and Language*, 27(2), 210-223. [https://doi.org/10.1016/0093-934x\(86\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0093-934x(86)90016-7)
- Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), 67-81. <https://doi.org/10.1017/S1366728998000133>

- Green, D. W. (2000). Control, activation, and resource: A framework and model for control of speech in bilinguals. En Li Wei (Ed.), *The Bilingualism Reader* (pp. 00-00). Taylor & Francis e-Library.
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. *Advances in Psychology*, 83, 51-62. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61487-9](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61487-9)
- Grosjean, F. (1996). Living with two languages and two cultures. En I. Parasnís (Ed.), *Cultural and language diversity and the deaf experience* (pp. 20-37). Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), 131-149. <https://doi.org/10.1017/S136672899800025X>
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. En J. Nicol (Ed.), *One mind, two languages: Bilingual language processing* (pp. 1-22). Blackwell.
- Grosjean, F. (2002). An interview with François Grosjean on bilingualism. http://www.unine.ch/ltlp/grosjean_interview.rtf
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals* (1.^a ed.). Oxford University Press.
- Grosjean, F., & Li, P. (2013). *The psycholinguistics of bilingualism* (1.^a ed.). Wiley-Blackwell.
- Hecht, S. A., & Close, L. (2002). Emergent literacy skills and training time uniquely predict variability in response to phonemic awareness training in disadvantaged kindergartners. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82(2), 93-115. [https://doi.org/10.1016/s0022-0965\(02\)00001-2](https://doi.org/10.1016/s0022-0965(02)00001-2)
- Hirsch, C., Rosemberg, C., Amado, B., & Ojea, G. (2013). *Las aventuras de Huaqajñe. Para leer, escribir, pensar y jugar*. Primera edición. Editorial Imprenta 2.0.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). (2005). *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004 - 2005. Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001*.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*.
- Li, P., & Farkas, I. (2002). A self-organizing connectionist model of bilingual processing. En R. Heredia & J. Altarriba (Eds.), *Bilingual sentence processing* (pp. 59-85). Elsevier.
- Lieberman, I. Y., Rubin, H., Duques, S., & Carlisle, J. (1985). Linguistic abilities and spelling proficiency in kindergartners and adult poor spellers. En D. B. Gray & J. F. Kavanagh (Eds.), *Biobehavioral measures of dyslexia* (pp. 163-175). York Press.
- López, L., & Greenfield, D. (2004). The cross-language transfer of phonological skills of Hispanic Head Start children. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/15235882.2004.10162609>
- Lundberg, I. (1991). Phonemic awareness can be developed without reading instruction. In *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 47-53). Routledge.

- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O.-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-284. <https://doi.org/10.1598/RRQ.23.3.1>
- Lundberg, I., Olofsson, A., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21(3), 159-173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1980.tb00356.x>
- Messineo, C. (2003). *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*. Lincom Europa Academic Publisher.
- Metsala, J. L., & Walley, A. C. (1998). Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: Precursors to phonemic awareness and early reading ability. En J. L. Metsala & J. L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 89-119). Erlbaum.
- Ojea, G. (2017). Bilingüismo y alfabetización: Un estudio sobre el aprendizaje del sistema de escritura en niños bilingües [Tesis doctoral] Universidad de Buenos Aires.
- Paradis, J. (2001). Do bilingual two-year-olds have separate phonological systems? *International Journal of Bilingualism*, 5(1), 19-38. <https://doi.org/10.1177/13670069010050010201>
- Paradis, J. (2009). Oral language development in French and English and the role of home input factors. *Report for the Conseil Scolaire Centre-Nord*. Edmonton, Alberta, Canada.
- Pearson, B., & Fernández, S. (1994). Patterns of interaction in the lexical growth in two languages of bilingual infants and toddlers. *Language Learning*, 44(4), 617-653. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb00633.x>
- Pearson, B., Fernández, S., Lewedeg, V., & Oller, D. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 41-58. <https://doi.org/10.1017/S0142716400009863>
- Pearson, B., Fernández, S., & Oller, D. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43(1), 93-120. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x>
- Prati, S. (2007). *La evaluación en español lengua extranjera: Elaboración de exámenes*. Libros de la Araucaria.
- Ripoll, D. R. (2008). Consolidación de la memoria, sustrato nervioso del refuerzo y adicción. *Psiquiatría Biológica*, 15(4), 109-124. [https://doi.org/10.1016/S1134-5934\(08\)76481-9](https://doi.org/10.1016/S1134-5934(08)76481-9)
- Roberts, T. (2005). Articulation accuracy and vocabulary size contributions to phonemic awareness and word reading in English language learners. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 601-616. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.601>
- Rosemberg, C. R. (1997). Los libros de lectura etnográficos en el marco de un programa de alfabetización intercultural para plurigrado. *Presentación al Congreso Internacional de Políticas Lingüísticas*, Buenos Aires.

- Rosemberg, C. R. (2022). Los libros infantiles etnográficos en la promoción del desarrollo lingüístico y la alfabetización: Una estrategia para recuperar la mirada de niños de grupos culturales minorizados en las situaciones de enseñanza y aprendizaje. En G. Medeiros Nogueira (Ed.), *Práticas de leitura: Um mosaico de experiências em diferentes países*. Editora CRV.
- Sebastián-Gallés, N., & Bosch, L. (2005). Phonology and bilingualism. En J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 68-87). Oxford University Press.
- Signorini, A., & Borzone, A. M. (1996). Las habilidades metafonológicas, la lectura y la escritura en niños de cinco años. *Lenguas Modernas*, 23, 71-95.
<https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45545>
- Thomas, M., & Sénéchal, M. (2004). Long-term effects of articulation on speech perception, phoneme sensitivity, and decoding: A study from age 3 to age 8. *Applied Psycholinguistics*, 25(4), 513-541.
<https://doi.org/10.1017/S0142716404001250>
- Thomas, M., & Van Heuven, W. (2005). Computational models of bilingual comprehension. En J. Kroll & A. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism* (1.^a ed.). Oxford University Press.
- Umbel, V. M., Pearson, B. Z., Fernández, M. C., & Oller, D. K. (1992). Measuring bilingual children's receptive vocabularies. *Child Development*, 63(4), 1012-1020.
<https://doi.org/10.2307/1131250>
- Wagner, R., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- Yeung, S. S., Siegel, L. S., & Chan, C. K. (2013). Effects of a phonological awareness program on English reading and spelling among Hong Kong Chinese ESL children. *Reading and Writing*, 26(5), 681-704. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9383-6>