



¿Ventaja automática? Conciencia metalingüística en formación bilingüe

Margarita Alexandra Botero-Restrepo¹
Jacqueline García-Botero²

Resumen

Este artículo analiza la conciencia metalingüística (CM) en estudiantes universitarios en formación bilingüe mediante el instrumento THAM-3 en español (L1) y francés (L2). En lugar de considerar el bilingüismo como condición suficiente para desarrollar esta capacidad, se examina su manifestación en tres dimensiones: metasemántica, metasintáctica y metapragmática. Los resultados muestran un desempeño metalingüístico superior en español (L1), sobre todo en tareas de justificación gramatical y análisis de juegos lingüísticos. No obstante, se observa transferencia parcial hacia el francés (L2), especialmente en actividades semánticas y poéticas. Estos hallazgos cuestionan la supuesta ventaja cognitiva automática del bilingüismo y resaltan la necesidad de fomentar entornos educativos que impulsen la reflexión consciente y comparativa sobre el lenguaje en distintos niveles de análisis.

Palabras clave: bilingüismo; conciencia metalingüística; formación docente; reflexión lingüística; THAM-3

Automatic Advantage? Metalinguistic Awareness in Bilingual Education

Abstract

This article analyzes metalinguistic awareness (MA) in university students undergoing bilingual processes, using the THAM-3 instrument in Spanish (L1) and French (L2). Rather than assuming bilingualism as a sufficient condition for developing this ability, the study examines its manifestation across three dimensions: metasemantic, metasyntactic, and metapragmatic. Results show higher metalinguistic performance in Spanish (L1), particularly in tasks involving grammatical justification and the analysis of linguistic instances. However, partial transfer to French (L2) is also observed, especially in semantic and poetic tasks. These findings challenge the notion of an automatic cognitive advantage in bilinguals and highlight the need to foster educational environments that promote conscious and comparative reflection on language at different levels of analysis.

Keywords: bilingualism; metalinguistic awareness; teacher education; language reflection; tham-3

Artículo de investigación

Para citar este artículo

Botero-Restrepo, M. A. y García-Botero, J. (2026). ¿Ventaja automática? Conciencia metalingüística en formación bilingüe, *Folios*, (64), 194-208. <https://doi.org/10.17227/folios.64-23516>

Artículo recibido

01-08-2025

Artículo aprobado

26-11-2025

Artículo publicado

01-07-2026

- 1 Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío RUDECOLOMBIA. Docente de carrera del área francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés, Universidad del Quindío, Armenia, Colombia. Líder del grupo de investigación ESAPIDEX-B. mabotero@uniquindio.edu.co
- 2 Candidata a doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío RUDECOLOMBIA. Docente de carrera del área de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés, Universidad del Quindío, Armenia, Colombia. Miembro del grupo de investigación ESAPIDEX-B. jgarcia@uniquindio.edu.co

Vantagem automática? Consciência metalingüística na formação bilíngue

Resumo

Este artigo analisa a consciência metalingüística (MC) em estudantes universitários em formação bilíngue utilizando o instrumento THAM-3 em espanhol (L1) e francês (L2). Em vez de considerar o bilingüismo como condição suficiente para desenvolver esta capacidade, a sua manifestação é examinada em três dimensões: metasemântica, metassintática e metapragmática. Os resultados mostram desempenho metalingüístico superior em espanhol (L1), especialmente em tarefas de justificação gramatical e análise de jogos linguísticos. Porém, observa-se transferência parcial para o francês (L2), principalmente nas atividades semânticas e poéticas. Estas descobertas questionam a suposta vantagem cognitiva automática do bilingüismo e destacam a necessidade de promover ambientes educacionais que encorajem a reflexão consciente e comparativa sobre a linguagem em diferentes níveis de análise.

Palavras-chave: bilingüismo; consciência metalingüística; formação de professores; reflexão linguística; THAM-3

Introducción

La formación de docentes en contextos bilingües plantea una serie de desafíos que van más allá del dominio instrumental de dos lenguas. En los procesos de enseñanza y aprendizaje que involucran el desarrollo de competencias lingüísticas en dos sistemas cobra especial relevancia la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje como objeto, es decir, la conciencia metalingüística (en adelante, CM). Esta habilidad, que permite al sujeto tomar distancia del lenguaje para observarlo, analizarlo y manipularlo conscientemente (Gombert, 1990), ha sido estudiada desde distintas tradiciones teóricas, como la lingüística, la pragmática y la psicolingüística, entre otras. En este último enfoque, la CM se configura como una capacidad cognitiva superior que media la comprensión y la producción del lenguaje, y que está estrechamente relacionada con habilidades metacognitivas, como la autorregulación y la toma de decisiones lingüísticas en procesos de escritura, lectura y habla. Tal como lo plantean Tunmer y Nesdale (1985), esta conciencia implica no solo el conocimiento sobre el lenguaje, sino también la capacidad de utilizar ese conocimiento de forma estratégica en contextos comunicativos diversos.

Durante décadas, se ha asumido que el bilingüismo favorece el desarrollo de la CM, bajo el supuesto de que el contacto sistemático con dos lenguas ofrece al hablante una ventaja cognitiva derivada de la necesidad de distinguir entre códigos, estructuras y significados (Bialystok, 1993; Ardila, 2012). Sin embargo, investigaciones más recientes han comenzado a matizar este planteamiento, al sugerir que la relación entre bilingüismo y CM no es lineal ni universal, sino que está mediada por factores contextuales, pedagógicos y socioculturales (Paap et al., 2015; von Bastian et al., 2016). Antoniou (2019), por ejemplo, advierte que muchas investigaciones carecen de fundamentos metodológicos sólidos para medir la CM y que dicha medición es esencial antes de avalar hipótesis pedagógicas basadas en la supuesta ventaja metalingüística.

En programas de licenciatura en lenguas extranjeras orientados a la formación docente, donde los estudiantes se preparan para enseñar una o más lenguas, la CM se convierte en una competencia fundamental para facilitar procesos de reflexión lingüística, análisis de usos del lenguaje y toma de decisiones comunicativas informadas. Tal como lo plantean Jakobson y Halle (1956), el lenguaje posee una función metalingüística que permite al hablante analizar y regular conscientemente sus propios recursos lingüísticos, una capacidad clave en la formación de futuros docentes.

En este artículo partimos del supuesto de que el contacto con una lengua extranjera no garantiza, por sí solo, el desarrollo de la CM. De hecho, autores como Hofer y Jessner (2022, 2025) y Walla (2024) señalan que el desarrollo efectivo de esta conciencia requiere entornos formativos estructurados y actividades deliberadas de comparación

interlingüística, más que una simple exposición al bilingüismo. En este sentido, investigaciones contemporáneas insisten en que la CM debe entenderse como una habilidad compleja, situada y sujeta a múltiples mediaciones pedagógicas, más que como un efecto colateral del bilingüismo (Gombert, 1990; Pinto y El Euch, 2015). Lejos de ser un atributo automático del sujeto bilingüe, la CM exige un desarrollo progresivo y sostenido que debe ser estimulado explícitamente en contextos educativos.

En el análisis de la literatura especializada, Botero (2022) identificó al menos tres vacíos significativos en torno al estudio de la CM. En primer lugar, se evidencia una fuerte concentración de estudios en poblaciones infantiles, especialmente entre los cinco y los doce años, con énfasis en la adquisición de la lectura, la escritura inicial y el juicio gramatical. Esta tendencia ha relegado a un segundo plano a jóvenes y adultos en procesos de formación profesional, como los futuros licenciados en lenguas extranjeras. En segundo lugar, los enfoques predominantes tienden a ser cuantitativos y centrados en tareas formales, lo cual reduce la CM a una destreza técnica vinculada a la corrección lingüística, sin considerar sus dimensiones pragmáticas, discursivas o pedagógicas. En tercer lugar, persiste una visión extendida que asume que el simple hecho de ser bilingüe implica el desarrollo automático de altos niveles de CM, sin verificar empíricamente dicha relación ni analizar su variabilidad interlingüística. Como lo advierte la propia autora, no todos los estudiantes en formación bilingüe han consolidado una CM suficientemente robusta en su lengua materna que les permita transferirla de forma eficiente a una lengua extranjera.

Estos hallazgos provenientes de la literatura subrayan la necesidad de realizar estudios que analicen la CM como una variable independiente y central en sí misma, especialmente en contextos de educación superior donde se forman futuros docentes de lenguas. A diferencia de investigaciones que exploran la CM únicamente como un medio para mejorar otras habilidades —como la lectura, la pronunciación o la producción escrita—, este trabajo se propuso examinar su nivel de desarrollo, sus manifestaciones por dimensiones (sintáctica, textual, pragmática) y sus implicaciones para la formación pedagógica y lingüística. Así pues, se considera que problematizar el supuesto de una CM automática en estudiantes bilingües permite visibilizar con mayor precisión las necesidades formativas de quienes, en su futuro profesional, deberán enseñar no solo contenidos lingüísticos, sino también estrategias de reflexión crítica sobre el lenguaje.

Así las cosas, este artículo se propone analizar los niveles de CM en estudiantes universitarios de una licenciatura en lenguas modernas, sin asumir su desarrollo como inherente al hecho de cursar una formación bilingüe. Se busca, entonces, examinar críticamente cómo se expresa esta capacidad en distintos niveles del lenguaje (sintáctico, textual, pragmático) a partir de datos empíricos obtenidos mediante la aplicación del instrumento THAM-3 (Pinto y El Euch, 2015), con el fin de aportar elementos para fortalecer la reflexión sobre el lenguaje en la formación docente.

Metodología

Tipo y diseño de investigación

Este estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo, con un diseño correlacional explicativo (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014), orientado a analizar el nivel de desarrollo de la CM en estudiantes universitarios en formación bilingüe. Se partió de la premisa de que la CM puede manifestarse de forma diferenciada en L1 (español) y L2 (francés), y que su medición permite identificar patrones de desempeño vinculados a procesos formativos específicos. Igualmente, se evidenció que el aprendizaje de la L2 se ha complementado principalmente con cursos virtuales y con herramientas disponibles en YouTube. Cabe resaltar que el 95,8% de los sujetos nunca había estado en un país francófono, frente a un estudiante (4,2%) que había permanecido allí por un tiempo muy corto con fines turísticos, por lo que no fue necesario excluirlo de la muestra.

Participantes

Se trabajó con una muestra intencional no probabilística conformada por 25 estudiantes de francés en formación bilingüe, lo que representó el 71,5% de la población total del último año del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés. Los participantes tenían edades comprendidas entre los 21 y los 31 años. A través de una ficha de información general bilingüe, diseñada para establecer equivalencias entre los sujetos en las dos lenguas, se determinó que el 75% de los estudiantes eran mujeres y el 25% hombres.

Asimismo, se identificó que el 91,7% de los participantes eran bilingües tardíos en la edad adulta, dado que iniciaron el aprendizaje del francés después de los 18 años, en el contexto universitario.

Recolección de la información

La recolección de datos se realizó en dos etapas. En primer lugar, se aplicó una ficha de información general bilingüe, diligenciada por los participantes mediante un formulario digital. El instrumento estaba compuesto por tres secciones: (1) información biográfica (edad y género); (2) historial lingüístico (edad de inicio del aprendizaje del francés; el contexto en el que se produjo y los recursos complementarios utilizados) y (3) frecuencia y nivel de escritura en español y francés a lo largo de la educación básica y superior.

En segundo lugar, se administró el Test de Habilidades Metalingüísticas, THAM-3, adaptado al español (Lasagabaster *et al.*, 2015) y al francés (Pinto y El Euch, 2015). Este instrumento fue diseñado específicamente para población adulta y permite evaluar el desarrollo de la CM a través de tres pruebas diferenciadas. En primer lugar, la prueba de comprensión, compuesta por ocho ítems formados por pares de frases, evaluó la capacidad de los participantes para identificar y justificar relaciones semánticas, morfológicas y espacio-temporales. El sujeto debía determinar si ambas frases expresaban un mismo significado o uno diferente, y argumentar su elección, activando así procesos de reflexión sobre la estructura y el sentido del lenguaje. En segundo lugar, la prueba de aceptabilidad gramatical consistió en un texto breve que contenía quince errores gramaticales y sintácticos. Se pidió a los participantes que detectaran, corrigieran y explicaran cada error, lo cual permitió evaluar no solo el conocimiento normativo de la lengua, sino también la capacidad de análisis gramatical y de justificación lingüística. Finalmente, la prueba de lenguaje figurado incluyó seis ítems distribuidos en tres tipos de contenido: dos frases metafóricas, dos eslóganes publicitarios y dos fragmentos poéticos. En cada caso, los estudiantes debían interpretar el significado implícito de las expresiones y justificar su lectura, lo que implicó activar habilidades metapragmáticas y de interpretación contextual del lenguaje.

Procedimiento y análisis

La aplicación de los instrumentos se realizó en sesiones individuales, bajo condiciones controladas y en fechas cercanas, con el fin de minimizar la incidencia de variables externas. Una vez recolectada la información, se procedió al análisis estadístico mediante procedimientos descriptivos (promedios, máximos, mínimos y desviaciones estándar) y correlacionales (coeficiente de correlación de Pearson), con el objetivo de establecer relaciones entre los puntajes obtenidos en las dos lenguas.

Este procedimiento permitió observar regularidades, contrastes y posibles asimetrías en el desarrollo de la CM entre L1 y L2, así como cuestionar la idea de que el bilingüismo conlleva de forma automática un dominio metalingüístico equivalente en ambas lenguas.

Resultados

En este estudio, el análisis de la CM se basó en la clasificación propuesta por el THAM-3 (Lasagabaster *et al.*, 2015, p. 44), que distingue tres niveles de desempeño metalingüístico:

- ML0: Ningún análisis es pertinente. El sujeto se contenta con acercamientos o diferenciaciones muy genéricas.
- ML1: Análisis de una sola de las dos expresiones, mientras la otra no es tenida en cuenta o permanece desenfocada.
- ML2: Análisis sistemático de las dos expresiones puestas en contraste mediante paráfrasis y búsqueda de sinónimos.

Las tareas realizadas en las tres pruebas (comprensión, aceptabilidad y lenguaje figurado) que conforman el THAM-3 y su calificación desde un componente metalingüístico (justificación y argumentación) permitieron establecer, a partir de un análisis bivariado, una superioridad de la CM en L1 con respecto a la CM en L2. La **Tabla 1** y la **Figura 1** muestran dicha diferencia.

Tabla 1.

Estadísticos de localización y escala de la conciencia metalingüística en L1 y L2

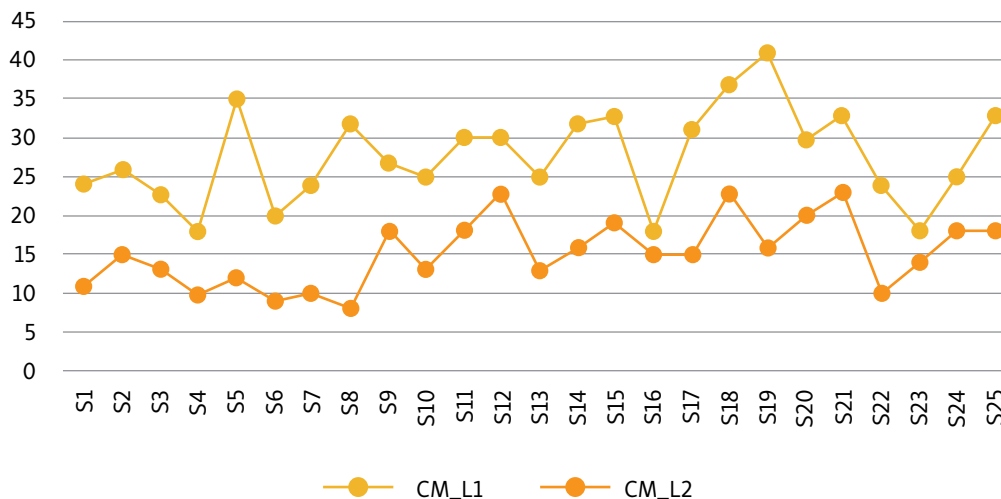
CM (índice de conciencia metalingüística)		
Aspectos	CM_L1	CM_L2
Casos	25	25
Media	27,76	15,2
Desviación estándar	6,105	4,416
Coefficiente variación	0,220	0,291
Mínimo	18	8
Máximo	41	23
Rango	23	15

Fuente: elaboración propia.

Cabe resaltar que en ambas lenguas se utilizó la misma escala, con un puntaje máximo de 54 puntos para la prueba THAM-3. Se observa que, a nivel metalingüístico, en español el puntaje máximo alcanzó 41, mientras que en francés el puntaje máximo se ubicó en 23 puntos. Esta superioridad se evidencia claramente en la **Figura 1**.

Figura 1.

Índice de nivel ML en L1 y en L2



Fuente: elaboración propia.

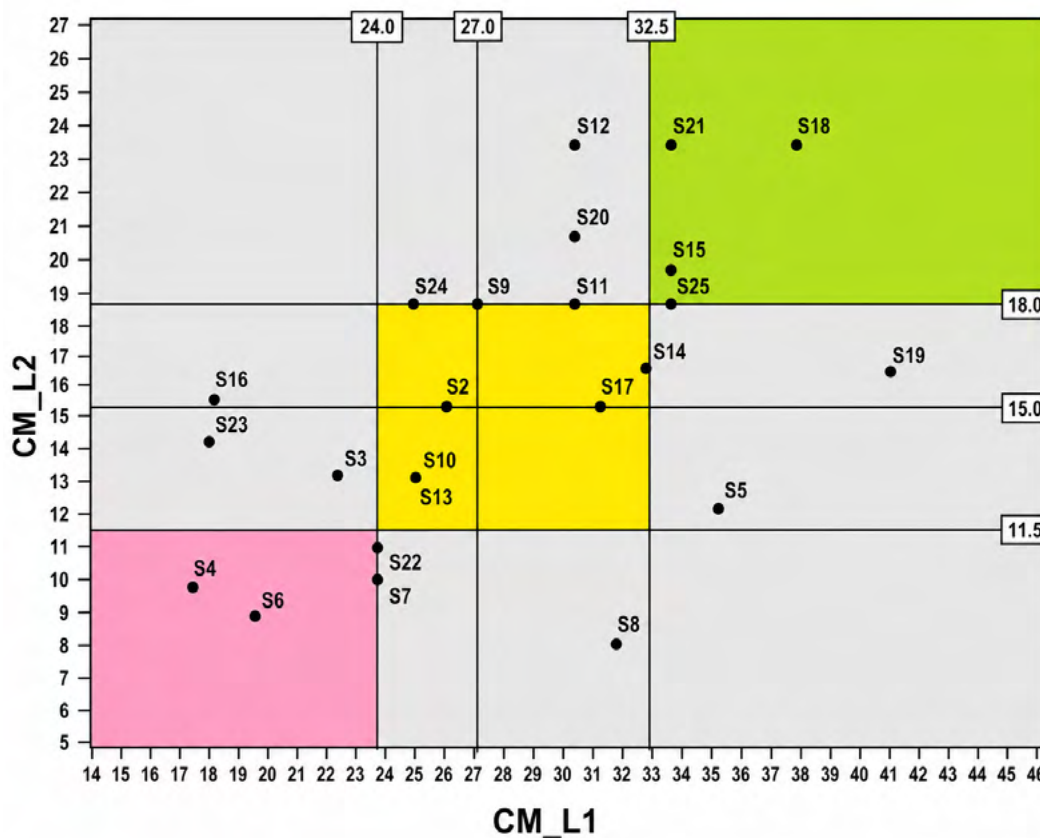
Para el análisis bivariado se aplicó la calificación realizada a los 25 sujetos de la conciencia metalingüística en ambas lenguas, de lo que se obtuvo el índice de CM en L1 y en L2. Los sujetos se clasificaron, según su nivel, en los cuartiles sobresaliente, aceptable y deficiente. Los criterios para dicha clasificación fueron los siguientes:

- Un *nivel de desempeño sobresaliente* indica que el sujeto obtuvo un nivel de CM en L1 igual o superior a 32,5 y un nivel de CM en L2 igual o superior a 18 puntos.
- Un *nivel de desempeño aceptable* indica que el sujeto obtuvo un nivel de CM en L1 que oscila entre 24 y 32,5 puntos y un nivel metalingüístico en L2 que fluctúa entre 11,5 y 18 puntos.
- Un *nivel de desempeño deficiente* indica que el sujeto obtuvo un nivel de CM en L1 menor a 24 puntos y un nivel metalingüístico en L2 menor a 11,5 puntos.

La **Figura 2** permite visualizar los cuartiles con la distribución de los 25 sujetos del estudio en cuanto al nivel evidenciado de CM.

Figura 2.

Nivel de desempeño de la CM en L1 y L2



Fuente: elaboración propia.

Los resultados de los sujetos en los cuartiles permiten proporcionar información más precisa sobre la ubicación de cada sujeto según el nivel que le corresponde. Si bien se observa un nivel superior de la CM en L1 (**Figura 2**), esta diferencia no es muy significativa, pues se evidencia un comportamiento muy similar en ambas lenguas, ya que los porcentajes de los niveles deficiente, aceptable y sobresaliente son muy cercanos en L1 y en L2, como se aprecia en la **Tabla 2**.

Tabla 2.
Niveles de desempeño a Nivel Metalingüístico en L1 y L2

CM	L1			L2		
	#	Sujeto	%	#	Sujeto	%
Deficiente	6	7, 16, 19, 11, 2, 21	0,24	5	5, 25, 17, 22, 13	0,20
Aceptable	13	5, 25, 13, 15, 14, 66, 24, 12, 8, 4, 20, 18, 23	0,52	14	12, 4, 11, 9, 7, 16, 19, 23, 15, 1, 6, 14, 10, 24	0,56
Sobresaliente	6	17, 22, 23, 1. 10. 9	0,24	6	2, 21, 20, 18, 8, 3	0,24

Fuente: elaboración propia.

Conciencia metasemántica en L1 (español) y en L2 (francés)

La dimensión metasemántica del THAM-3 evalúa la capacidad de los participantes para identificar relaciones de significado entre pares de frases y justificar sus decisiones a partir de un análisis consciente del contenido semántico. Esta tarea no se limita a reconocer similitudes o diferencias superficiales, sino que implica movilizar procesos de reflexión explícita sobre el lenguaje, tal como lo proponen Pinto y El Euch (2015) y Lasagabaster et al. (2015).

En este componente específico, la conciencia metasemántica se evalúa a través de ítems diseñados para poner a prueba la capacidad de los sujetos de establecer relaciones cualitativas (por ejemplo, distinguir entre pares léxicos como *cuadrículada* y *de una sola pieza*), relaciones temporales, morfológicas (como el uso del pronombre *se* en español o del artículo *un* en francés en distintos contextos) y espacio-temporales. Estas tareas demandan una activación consciente de conocimientos lingüísticos que trascienden la mera comprensión superficial, y exigen al sujeto justificar sus respuestas mediante procesos de análisis y reflexión.

En el componente de relaciones cualitativas de la conciencia metasemántica se observó un desempeño más sólido en español que en francés. En L1, el 72% de las respuestas correspondieron a niveles ML1 y ML2, mientras que en L2 predominó el nivel ML0 (52%), asociado a respuestas sin justificación o con explicaciones vagas. Esta diferencia evidencia una mayor capacidad de análisis y argumentación en la L1.

Por ejemplo, frente a ítems como “Es una persona cuadrículada” y “Es una persona de una sola pieza” (español), varios estudiantes justificaron su elección al reconocer una diferencia en la carga semántica y la connotación de las expresiones, aunque no siempre con precisión total. En contraste, ante pares equivalentes en francés como *Il s’agit d’un excellent niveau de développement* y *Il s’agit d’un niveau optimal d’acquisition*, muchas respuestas se limitaron a señalar similitud o diferencia sin sustento argumentativo, lo cual refleja un nivel inferior de conciencia semántica explícita en esa lengua.

En el componente de relaciones temporales, los estudiantes debían analizar el significado global de las frases, más allá de las palabras aisladas. A diferencia del componente de relaciones cualitativas, centrado en contrastes léxicos (como *óptimo* frente a *excelente*), aquí el foco estaba en las relaciones semánticas entre proposiciones completas. Los resultados mostraron una tendencia más equilibrada entre las dos lenguas. En español, el 68% de las respuestas correspondieron a niveles ML1 o ML2, cifra ligeramente superior al 62% registrado en francés. Este patrón indica que, si bien persiste una ventaja en L1, algunos estudiantes fueron capaces de alcanzar un nivel comparable de desempeño metalingüístico en L2 en tareas que exigían la identificación y justificación de relaciones temporales.

Un ejemplo ilustrativo proviene del siguiente par de frases en español: “El futuro es ya presente” y “El presente encierra ya el futuro”. Frente a este ítem, un estudiante argumentó que ambas frases se refieren al tiempo venidero, pero con distintos énfasis: mientras la primera sugiere inmediatez, la segunda implica una contención o anticipación. Este tipo de respuesta, también observado en algunas producciones en francés, pone en evidencia la posibilidad

de desarrollar habilidades metalingüísticas transferibles entre lenguas, siempre que se cuente con herramientas de análisis adecuadas y una exposición formativa suficiente.

En ambos idiomas, la mayoría de los estudiantes se ubicó en un nivel ML1, con ejemplos de paráfrasis parciales que revelan una comprensión semántica básica. Sin embargo, en algunos casos las explicaciones evidenciaron al menos un terreno común entre las frases, lo que sugiere que, incluso en L2, algunos participantes lograron activar habilidades de análisis adquiridas en L1. Esta transferencia metalingüística ha sido documentada por **El Euch (2010)** y retomada por **Pinto y El Euch (2015)**, quienes señalan que la CM desarrollada en la lengua materna puede proyectarse hacia la lengua extranjera.

En el componente morfológico, el desempeño fue más bajo en español y más alto en francés. El 66% de los participantes obtuvo respuestas ML1 en francés, mientras que en español este componente se ubicó en último lugar en términos de desempeño. En las tareas de análisis del uso del artículo *un* en francés o del pronombre *se* en español, las respuestas en L1 tendieron a ser vagas o elusivas, mientras que en L2 varios sujetos lograron identificar funciones específicas como cantidad, número o impersonalidad, lo que mostró una conciencia más fina de los mecanismos morfológicos.

En cuanto al componente de relaciones espacio-temporales, el comportamiento fue similar en ambas lenguas. La mayoría de las respuestas se situó en un nivel ML1, aunque con una ligera ventaja porcentual para el español. Los análisis giraron en torno a la focalización del sujeto gramatical (por ejemplo, *barca* frente a *agua del lago*) o a la equivalencia temporal entre eventos históricos. Esta consistencia puede explicarse por la cercanía conceptual entre los ítems propuestos y la posibilidad de aplicar estructuras similares de razonamiento en ambas lenguas.

Conciencia metasintáctica en L1 (español) y en L2 (francés)

La segunda prueba del THAM-3, la prueba de aceptabilidad, evalúa la capacidad del sujeto para detectar, corregir y justificar errores gramaticales en un texto. Según **Gombert (1990)**, esta dimensión implica el control deliberado de las reglas gramaticales. La prueba presenta trece incongruencias por lengua (español y francés), que incluyen errores morfosintácticos y pragmático-semánticos. Se proponen tres tareas: identificar los errores, corregirlos y justificar la corrección. Las dos primeras tareas se consideran epilingüísticas, mientras que la justificación corresponde al nivel metalingüístico (ML), evaluado según los criterios de **Pinto y El Euch (2015)** y **Lasagabaster et al. (2015)**. En este nivel se distinguen los mismos tres grados de la conciencia metasemántica: ML0, ML1 y ML2.

Esta prueba fue la menos exitosa en ambas lenguas, al ubicarse en último lugar en el desarrollo de la conciencia metalingüística general. El desempeño fue nuevamente superior en español, tal como se evidencia en la **Tabla 4**.

Tabla 4.

Estadísticos de localización y escala desempeño ML (L1 Y L2) en la prueba de aceptabilidad

L1 (español)		L2 (francés)	
Aspectos		Aspectos	
Casos	25	Casos	25
Media	13,68	Media	4,84
Desviación estándar	3,91279951	Desviación estándar	2,54427462
Coefficiente variación	0,28602336	Coefficiente variación	0,52567657
Mínimo	6	Mínimo	2
Máximo	20	Máximo	12
Rango	14	Rango	10

Fuente: elaboración propia.

Los resultados estadísticos y los niveles de desempeño reflejan un rendimiento notablemente superior en la L1. En español, los participantes alcanzaron un puntaje máximo de 20 sobre 26, frente a un máximo de solo 12 en francés. La media también fue considerablemente más alta en L1 (13,68), casi triplicando la obtenida en L2 (4,84).

Aunque en ambas lenguas predominó el nivel ML1, es decir, respuestas con justificación parcial, en L1 se registraron casos destacados de nivel ML2, en los cuales las justificaciones ofrecidas revelaron una integración efectiva de procesos de categorización gramatical y contextualización sintáctica, tal como lo proponen Lasagabaster et al. (2015). Estas respuestas no solo identifican el error, sino que explicitan con claridad la regla lingüística vulnerada y su relación con el entorno textual. Un ejemplo claro de esta categorización se presentó cuando algunos sujetos, al corregir la expresión “Con que llenarlos” por “Con que llenarlas”, señalaron que el pronombre *los* es inapropiado, dado que sustituye a un sustantivo femenino (*pipas*). Esta observación demuestra no solo el dominio de las reglas de concordancia, sino también la capacidad de aplicar ese conocimiento a un caso concreto.

De manera similar, ante la frase “Los alineaba desordenadamente”, otro participante propuso reemplazar *desordenadamente* por *ordenadamente*, al argumentar que el adverbio contradecía semánticamente al verbo *alinear*, que implica precisamente organización. En este caso, la reflexión se sitúa en la coherencia sintáctico-semántica y muestra una lectura crítica del enunciado. En otro ejemplo, frente a la oración “Mientras limpiaba juntos sus pipas”, se propuso como corrección “Mientras limpiábamos juntos sus pipas”, con la justificación de que el uso del adverbio *juntos* exige una conjugación en plural, ya que incluye al hablante y a otra persona. Esta corrección evidencia sensibilidad tanto a la lógica de la concordancia verbal como al significado relacional expresado por el adverbio.

En el caso de la L2 (francés), se identificaron dos dificultades principales que comprometieron el nivel ML alcanzado por los participantes. La primera se relaciona con la omisión sistemática de ciertos errores gramaticales presentes en el texto evaluado. En concreto, hubo tres incongruencias que no fueron detectadas por ninguno de los sujetos:

- “*Suite au une envie*”, donde se incurre en un error de combinación preposición-artículo;
- “*Vivre un temps du milieu d’œuvres...*”, con un uso inadecuado de la locución preposicional;
- “[...] *mais reconnaître que l’exposition d’autres œuvres que les siennes peuvent nuire*”, donde se produce un error de concordancia sujeto-verbo, ya que el verbo debería concordar con *l’exposition* (singular), no con *les œuvres* (plural).

La ausencia de justificaciones en estos casos revela una dificultad para identificar construcciones sintácticas erróneas que requieren un dominio fino de la gramática del francés, en particular en lo que respecta a combinatorias léxicas y funciones sintácticas complejas.

La segunda dificultad, opuesta pero igualmente significativa, consistió en la detección de errores inexistentes. Por ejemplo, en la frase correcta “*L’organisation des vernissages, des invitations (par e-mail) n’est pas simple*”, un 28 % de los estudiantes propuso correcciones no justificadas.

Conciencia metapragmática en L1 (español) y en L2 (francés)

La tercera dimensión evaluada para medir la CM en esta investigación fue la metapragmática, mediante la prueba de lenguaje figurado del THAM-3. Esta evaluación integra componentes tanto metasemánticos como metapragmáticos y se centra en la capacidad de los sujetos para interpretar el lenguaje en contextos no literales, al reconocer dobles sentidos, metáforas y juegos de palabras. Según Gombert (1990), esta forma de conciencia implica la habilidad de usar el lenguaje de manera eficaz en situaciones contextualizadas, lo cual requiere una activación profunda de los mecanismos inferenciales y comunicativos del hablante.

A nivel general, esta prueba mostró un rendimiento superior al de la prueba de aceptabilidad, al ubicarse en segundo lugar en términos de desempeño metalingüístico. Los resultados mostraron que los estudiantes alcanzaron mayores niveles de conciencia metapragmática en L1, con una media de 6,64 puntos sobre un máximo de 12, frente a 5,24 en L2, tal como se observa en la **Tabla 5**.

Tabla 5.

Estadísticas de localización y escala nivel ML en la prueba de lenguaje figurado

L1 (español)		L2 (francés)	
Aspectos		Aspectos	
Casos	25	Casos	25
Media	6,64	Media	5,24
Desviación estándar	1,84571576	Desviación estándar	2,08726296
Coefficiente variación	0,277969241	Coefficiente variación	0,39833263
Mínimo	3	Mínimo	2
Máximo	11	Máximo	10
Rango	8	Rango	8

Fuente: elaboración propia.

Esta tendencia, ya observada en las pruebas anteriores, refuerza la hipótesis de que el dominio lingüístico y la exposición prolongada a contextos comunicativos en la lengua materna facilitan una interpretación más precisa del significado implícito y figurado del lenguaje.

El primer componente de la prueba, dedicado a la interpretación de metáforas, permitió observar un desempeño relativamente sólido en ambas lenguas, aunque con mejores resultados en español. La mayoría de los participantes logró establecer un terreno común entre los términos figurados, al identificar los rasgos compartidos entre, por ejemplo, *enciclopedia* y *profesor*. Las respuestas mostraron una capacidad para reconocer el sentido no literal de las expresiones, aunque en muchos casos las argumentaciones no lograron alcanzar el nivel de profundidad requerido para ubicarse en el nivel ML2. La mayoría de las producciones se mantuvo en ML1, tanto en L1 como en L2, lo cual sugiere un grado aceptable de reflexión sobre el lenguaje, aunque sin llegar a una explicación exhaustiva de las semejanzas y diferencias entre los conceptos implicados en la metáfora.

El análisis del segundo componente, centrado en anuncios publicitarios, reveló una brecha más significativa entre ambas lenguas. En L1, una parte considerable de los participantes logró interpretar los mecanismos humorísticos y figurados de los mensajes publicitarios, al alcanzar mayoritariamente niveles ML1. En estas respuestas se evidenció una comprensión básica de los juegos de palabras y una interpretación plausible del vínculo entre el mensaje y el objeto anunciado. En contraste, en L2 predominó el nivel ML0. Las dificultades de los sujetos en este componente estuvieron relacionadas, por un lado, con la incapacidad para identificar juegos fonéticos, como en el caso del eslogan “*N’eau fatigue, n’eau stress*”, donde muchos interpretaron literalmente la frase sin percibir el juego fonético entre *n’eau* (agua) y *no* (negación), clave para entender la intención humorística del anuncio, lo que demuestra una exposición limitada a formas más creativas del lenguaje en francés. Un ejemplo ilustrativo de este fenómeno se encuentra en la respuesta de un participante que, ante el mencionado eslogan, escribió:

Cette publicité est bien adaptée pour une publicité d’eau minérale, les mots qu’elle utilise sont appropriés et font allusion aux sportifs ou aux personnes qui sont passionnées par le sport, cette publicité attire beaucoup l’attention des gens parce qu’elle crée des incertitudes quant à savoir si elle sera fausse ou vraie, c’est pourquoi elle est parfaite pour une publicité d’eau minérale.

En este caso, el sujeto no solo omite completamente la manipulación fonética central del enunciado (*n'eau = no*), sino que construye una interpretación excesivamente general, al centrarse en una supuesta ambigüedad del mensaje y su posible impacto publicitario, sin vincularla con el juego lingüístico que da sentido a la frase.

El componente de textos poéticos, último en la prueba de lenguaje figurado, presentó un rendimiento más equilibrado entre las dos lenguas. La mayoría de los participantes alcanzó un nivel ML1 en ambos idiomas, al mostrar la capacidad de interpretar al menos una de las preguntas por ítem de forma coherente. Las respuestas evidenciaron una comprensión contextual de las metáforas poéticas, aunque con frecuencia se limitaron a una sola de las dos frases propuestas. En español, varios sujetos lograron vincular imágenes como “El océano se fatiga de cepillar las playas” con una crítica ecológica implícita. En francés, si bien también se observaron interpretaciones parciales, muchas de ellas no lograron establecer con claridad el vínculo entre la metáfora y el contexto del poema, lo que sugiere una dificultad adicional en la activación de habilidades inferenciales complejas en L2.

Discusión

Los resultados obtenidos evidencian diferencias claras en el desempeño de los estudiantes según la lengua de aplicación. En general, se observaron mayores niveles de solidez en las habilidades metalingüísticas cuando las tareas se realizaron en L1 (español), mientras que en la L2 (francés) las respuestas tendieron a ser más breves, menos argumentadas y con un uso más limitado de recursos analíticos. Este contraste refuerza lo planteado por Gombert (1990, 2018), quien sostiene que el desarrollo metalingüístico no es automático ni homogéneo, ni siquiera entre sujetos bilingües, y que su fortalecimiento requiere procesos formativos sistemáticos que promuevan una conciencia explícita del funcionamiento del lenguaje.

En lo que respecta a la dimensión metasemántica, evaluada mediante la prueba de comprensión, los resultados revelaron diferencias significativas entre la L1 y la L2. Esta diferencia sugiere que los estudiantes, al operar en su lengua materna, mostraron mayor facilidad para explicar por qué consideraban equivalentes o no las relaciones semánticas entre los enunciados. En L2, por el contrario, el análisis fue más débil o incluso erróneo, como resultado de dificultades tanto léxicas como contextuales. Así lo demuestra el caso del estudiante que, ante la frase “*Il a une volonté de fer*”, tradujo literalmente *fer* como ‘algo duro’, sin considerar su valor figurado en el contexto, que alude a la determinación o firmeza de carácter. Esta limitación en la interpretación contextual se refleja en el bajo número de respuestas ML1 o superiores en francés.

Desde una perspectiva teórica, esta tendencia puede entenderse a la luz de la noción de actividad metalingüística propuesta por Gombert (2003), quien subraya que dicha capacidad está estrechamente vinculada al dominio del código lingüístico. Según esta visión, para hablar y reflexionar sobre el lenguaje se requiere un conocimiento suficiente del sistema lingüístico que lo sustenta. Así, el acceso limitado a los matices semánticos en L2 obstaculiza la posibilidad de construir análisis metalingüísticos sólidos, mientras que en L1 ese mismo conocimiento favorece la elaboración de respuestas argumentadas y pertinentes. Como señala Portilla (2009), es precisamente esta capacidad autorreferencial del lenguaje la que habilita el razonamiento metalingüístico.

En conjunto, los resultados sugieren que, si bien la L1 constituye una base sólida para el desarrollo de la conciencia metasemántica, en contextos de enseñanza formal y explícita la L2 puede beneficiarse de transferencias metalingüísticas parciales, especialmente en tareas gramaticales o morfológicas. Estos hallazgos respaldan las propuestas de Cummins (1983) sobre la interdependencia del desarrollo lingüístico entre lenguas y refuerzan la importancia de diseñar experiencias formativas que fomenten una reflexión consciente y comparativa sobre el lenguaje.

En el caso de la conciencia metasintáctica, las producciones ilustran cómo los estudiantes movilizan simultáneamente conocimientos sobre categorías gramaticales (pronombres, adverbios, tiempos verbales) y sobre el

contexto discursivo, lo que les permite acceder a un nivel avanzado de análisis metasintáctico en su lengua materna. Una interpretación posible del mejor desempeño observado en la L1 frente a la conciencia metasintáctica puede apoyarse en los aportes de Borg (2010), quien destaca diferencias sustanciales en las prácticas de enseñanza de la gramática en L1 y en L2. Según el autor, en contextos de lengua materna se privilegia un enfoque funcional y textual, mientras que en la enseñanza de lenguas extranjeras predomina un tratamiento más fragmentado y centrado en la frase. Esta divergencia metodológica podría influir en la capacidad de los sujetos para abordar análisis sintácticos de mayor amplitud en la L2, especialmente en tareas que implican operar sobre unidades textuales completas, como ocurre en la prueba de aceptabilidad del THAM-3.

La omisión de errores genuinos y la corrección de estructuras correctas ilustran las limitaciones en el control sintáctico del francés como lengua extranjera. En contraste, en L1 los estudiantes mostraron mayor solidez en la identificación de incongruencias gramaticales y, en algunos casos, fueron capaces de argumentar sus correcciones con un nivel ML2, al integrar procesos de categorización gramatical y contextualización sintáctica.

El bajo desempeño en la prueba de aceptabilidad en lengua francesa, observado en este estudio, coincide con hallazgos previos que señalan las dificultades de los aprendices para justificar errores gramaticales de forma argumentada. Por ejemplo, en el estudio de Floquet (2018) se evidenció que, cuando los estudiantes tienen problemas para identificar errores gramaticales, estas dificultades se acentúan al intentar explicarlos. Solo un pequeño porcentaje (5,26 %) logró justificar adecuadamente sus correcciones. En contraste, en esta investigación se registró un 48 % de respuestas con justificaciones aceptables en L2, aunque el desempeño en español fue mucho más sólido, con más de la mitad de las respuestas en niveles ML1 y ML2, frente a menos de una quinta parte en francés.

Dos factores podrían explicar esta diferencia. Por un lado, el número reducido de errores detectados en la L2 (solo el 36,3 % de los 13 existentes) limita la posibilidad de realizar análisis metalingüísticos. Por otro, algunos participantes demostraron dificultades tanto para acceder a la regla gramatical subyacente como para expresarla con claridad, lo que evidencia una fragilidad en sus recursos lingüísticos para la reflexión gramatical.

Este fenómeno no es exclusivo del contexto de esta investigación. Estudios realizados en diferentes países, como los de Erlam *et al.* (2009) o Andrews (1999), ya advertían que los futuros docentes de lenguas extranjeras, incluidos hablantes nativos, suelen enfrentarse a importantes retos cuando se les exige explicar el funcionamiento gramatical del idioma. En Colombia, Molina (2015) también ha documentado esta brecha en la formación de profesores de francés, al señalar que, incluso al final de sus estudios universitarios, muchos siguen teniendo dificultades para verbalizar conceptos lingüísticos de forma precisa y coherente.

Con respecto a la conciencia metapragmática, los hallazgos coinciden con el estudio de Woll (2016), quien utilizó el mismo ítem en una investigación sobre el rol de la CM en el dominio de la L2. En su estudio, los participantes francófonos también mostraron grandes dificultades para identificar el juego fonético implícito, en parte porque no percibían ningún error gramatical aparente. Esta ausencia de anomalía formal llevó a que centraran sus explicaciones en el contenido temático del mensaje, por ejemplo, los beneficios del agua para la salud, al omitir por completo el aspecto pragmático y fonológico que constituía el núcleo del humor. Varios casos de los sujetos de la investigación aquí reportada muestran una tendencia similar: aunque lograban generar una interpretación más o menos coherente, esta se construía sobre conjeturas generales acerca del agua o del deporte, sin reconocer el efecto lúdico del eslogan.

Por otro lado, también se observó una tendencia a sobreinterpretar elementos sin relevancia semántica o humorística, lo que evidencia una falta de familiaridad con los mecanismos pragmáticos del discurso publicitario en la L2. El ejemplo reportado en esta dimensión refleja una desconexión con la dimensión metapragmática del lenguaje, al privilegiar una explicación basada en conjeturas sobre el contenido temático del producto (el agua

mineral) y no en los mecanismos específicos del discurso publicitario que generan el humor. Este tipo de respuestas sugiere que, en ausencia de un reconocimiento explícito de los recursos fonéticos o semánticos intencionales, los estudiantes tienden a proyectar significados desde esquemas interpretativos más genéricos, sin atender a las pistas lingüísticas esenciales que fundamentan la construcción humorística del texto.

En el componente poético, la ausencia de requerimientos explícitos de conocimiento gramatical permitió a los participantes operar desde un enfoque más interpretativo y creativo, lo que podría explicar el mejor rendimiento global frente a pruebas anteriores. Sin embargo, el paso de una interpretación básica (ML1) a una más elaborada (ML2) fue menos frecuente, tanto en L1 como en L2, debido a la dificultad de justificar de manera completa las asociaciones metafóricas propuestas en ambas preguntas del ítem.

A nivel interpretativo, estos resultados permiten afirmar que la conciencia metapragmática, aunque menos dependiente del conocimiento técnico de la gramática, continúa estando condicionada por el grado de familiaridad con los códigos culturales y discursivos de cada lengua. En L1, los participantes demostraron una mayor competencia para identificar y explicar los significados figurados en diferentes registros textuales. En L2, en cambio, las dificultades estuvieron ligadas a la comprensión del contexto, al desconocimiento del juego lingüístico y, en algunos casos, a la interpretación literal de expresiones figuradas.

En conjunto, los hallazgos muestran que, si bien es posible movilizar la conciencia metapragmática en L2, su desarrollo sigue siendo desigual y altamente dependiente del tipo de tarea, del componente evaluado y de la experiencia lingüística previa del sujeto en esa lengua. En contraste con las tareas más normativas o gramaticales, aquellas que apelan a interpretaciones figuradas permiten una mayor activación de procesos inferenciales y analógicos, lo que facilita, en algunos casos, la transferencia de habilidades desarrolladas en la L1. No obstante, esta transferencia no se produce de manera sistemática, y su eficacia depende de la profundidad de la exposición al lenguaje figurado en la L2, así como del acompañamiento pedagógico que se reciba en el proceso de aprendizaje. Estos resultados refuerzan, en última instancia, la necesidad de fomentar experiencias didácticas que aborden el lenguaje en sus dimensiones creativas, pragmáticas y contextuales, especialmente en entornos de formación bilingüe.

Conclusiones

Los resultados presentados en este estudio permiten reafirmar que la CM no debe asumirse como una competencia automática en sujetos bilingües, sino como una habilidad compleja y multidimensional que requiere condiciones pedagógicas específicas para su desarrollo. Si bien la literatura clásica ha vinculado el bilingüismo con ventajas cognitivas en el plano metalingüístico (Bialystok, 1993; Ardila, 2012), los hallazgos aquí analizados confirman una tendencia más matizada, en consonancia con planteamientos recientes (Paap et al., 2015), que subrayan la importancia de variables contextuales, formativas y lingüísticas en el desarrollo de la CM.

En términos generales, se constató una superioridad sostenida del desempeño metalingüístico en L1 (español) frente a L2 (francés), tanto en las tareas de análisis semántico como en las de juicio sintáctico y de interpretación figurada. Esta diferencia fue particularmente marcada en la prueba de aceptabilidad, en la cual el nivel de justificación gramatical en L2 resultó significativamente más bajo, y también se manifestó en el componente de lenguaje figurado, especialmente en lo relacionado con la comprensión de juegos lingüísticos y mecanismos humorísticos.

El estudio también reveló ciertos matices relevantes. Por ejemplo, algunos componentes de la CM, como el análisis morfológico, mostraron desempeños más equilibrados o incluso superiores en L2, lo que sugiere que la enseñanza explícita de estructuras gramaticales en lengua extranjera puede favorecer el desarrollo de habilidades metalingüísticas específicas. De igual manera, se evidenciaron casos puntuales de transferencia metalingüística

entre L1 y L2, especialmente en tareas de interpretación poética y análisis semántico, lo que refuerza la hipótesis de interdependencia entre lenguas (Cummins, 1983; Pinto y El Euch, 2015).

Desde el punto de vista pedagógico, estos hallazgos invitan a replantear la forma en que se aborda la reflexión sobre el lenguaje en la formación de docentes de lenguas extranjeras. Lejos de centrarse únicamente en el conocimiento normativo o técnico de la gramática, los programas deberían integrar actividades que fomenten la comparación interlingüística, la interpretación contextual del discurso y la explicitación de procesos de análisis lingüístico. Así mismo, se requiere una mayor atención a las dimensiones pragmáticas y discursivas del lenguaje, con frecuencia relegadas en la enseñanza formal, pero esenciales para el ejercicio docente.

Finalmente, este estudio aporta evidencia empírica sobre la necesidad de considerar la CM como un eje transversal de la formación bilingüe, y no solo como un efecto colateral del contacto con dos lenguas. Reconocer sus distintas dimensiones (metasemántica, metasintáctica y metapragmática) y evaluar su desarrollo de forma diferenciada, como propone el THAM-3, permite identificar con mayor precisión las fortalezas y debilidades de los futuros docentes. Esto resulta clave para diseñar estrategias formativas más pertinentes, que respondan a las exigencias cognitivas, lingüísticas y profesionales del contexto educativo actual.

Referencias

- Andrews, S. (1999). Why Do L2 Teachers Need to Know About Language? Teacher Metalinguistic Awareness and Input for Learning. *Language Awareness*, 8(3-4), 124-141. <https://doi.org/10.1080/09500789908666766>
- Antoniou, M. (2019). The Advantages of Bilingualism Debate. *Annual Review of Linguistics*, 5(1), 395-415. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011718-011820>
- Ardila, A. (2012). Is Bilingualism Associated with Cognitive Advantage? *Revista de Neurología*, 54(7), 427-436. <https://doi.org/10.33588/rn.5407.2011425>
- Bialystok, E. (1993). Metalinguistic Awareness: The Development of Children's Representations of Language. En C. Pratt y A. F. Garton (eds.), *Systems of Representation in Children* (pp. 211-233). Wiley.
- Borg, S. (2010). Language Teacher Research Engagement. *Language Teaching*, 43(4), 391-429. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000170>
- Botero, A. (2022). *Conciencia metalingüística en estudiantes universitarios en formación bilingüe* [tesis de doctorado, Universidad del Quindío].
- Cummins, J. (1983). Language Proficiency and Academic Achievement. En J. W. Oller, Jr. (ed.), *Issues in Language Testing Research* (pp. 108-119). Newbury House.
- El Euch, S. (2010). Attitudes, motivations et conscience métalinguistique chez des bilingues et des trilingues adultes: effets, similarités et différences. *Language awareness*, 19(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/09658410903009303>
- Erlam, R., Ellis, R. y Batstone, R. (2009). Explicit Knowledge and Second Language Proficiency: The Relationship Between Metalinguistic Knowledge and Proficiency in L2 Grammar. *Language Awareness*, 18(2), 165-181. <https://doi.org/10.1080/09658410902855810>
- Floquet, M. (2018). Analyse qualitative des réponses épi linguistiques et métalinguistiques au test d'acceptabilité du THAM-3 par des étudiants italophones. *Studia UBB Philologia*, 62(3), 333-346. <https://doi.org/10.24193/subbphilol.2018.3.26>
- Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses Universitaires de France.
- Gombert, J. É. (2003). Implicit and Explicit Learning to Read: Implications for Subtypes of Dyslexia. *Current Psychology Letters*, 10(1). <https://doi.org/10.4000/cpl.202>
- Gombert, J. É. (2018). *Le développement de la conscience du langage chez l'enfant*. Retz.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hofer, B. y Jessner, U. (2022). Metalinguistic Awareness and Early Multilingual Learning. En L. S. Schwartz y C. A. Macaro (eds.), *The Cambridge Handbook of Childhood Multilingualism* (pp. 163-189). Cambridge University Press.
- Hofer, B. y Jessner, U. (2025). Metalinguistic Awareness in Primary Schoolers in Multilingual Partial Immersion Education. *Frontiers in Language Sciences*, 4, article 1547151. <https://doi.org/10.3389/flang.2025.1547151>
- Jakobson, R. y Halle, M. (1956). *Fundamentals of Language*. Mouton.
- Lasagabaster, D., Doiz, A. y Sierra, J. M. (2015). *THAM-3: Test de habilidades metalingüísticas*. Octaedro.

- Paap, K. R., Johnson, H. A. y Sawi, O. (2015). Should the Bilingual Advantage in Executive Functioning Be Dismissed? *Cortex*, 69, 265-278. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2015.09.010>
- Pinto, M. A. y El Euch, S. (2015). *Conscience métalinguistique et bilinguisme: Études comparatives avec le THAM-3*. Lambert Academic Publishing.
- Tunmer, W. E. y Nesdale, A. R. (1985). Metalinguistic Awareness and Reading Acquisition. En D. R. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (eds.), *Literacy, Language, and Learning* (pp. 143-168). Cambridge University Press.
- Von Bastian, C. C., Souza, A. S. y Gade, M. (2016). No Evidence for Bilingual Cognitive Advantages: A Test of Four Hypotheses. *Journal of Experimental Psychology: General*, 145(2), 246-258. <https://doi.org/10.1037/xge0000120>
- Walla, D. (2024). Metalinguistic Awareness in the Multilingual EFL Classroom: A Study of Grade 5-7 Students in Norway. *International Journal of Multilingualism*, 22(2), 944-959. <https://doi.org/10.1080/14790718.2024.2340035>
- Woll, N. (2016). *The Role of Metalinguistic Awareness and of L2 Proficiency in Positive Lexical Transfer from English (L2) to German (L3) by French-speaking Quebecers*. (Tesis de doctorado. Université Laval). https://www.academia.edu/34923444/The_role_of_metalinguistic_awareness_and_of_L2_proficiency_in_positive_lexical_transfer_from_English_L2_to_German_L3_by_French-speaking_Quebeckers