

ESTUDIO EVALUATIVO DE LAS HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS: UNA REVISIÓN CRÍTICA DESDE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO¹

(Evaluative Study Of Metalinguistic Skills: A Critical Review From The Meaningful Learning)

PALACIOS ANALIA MIRTA

Universidad Nacional de La Plata/Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales/
Departamento de Ciencias de la Educación.
apalacios@fahce.unlp.edu.ar

PEDRAGOSA, MARÍA ALEJANDRA

Universidad Nacional de La Plata/Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales/
Departamento de Ciencias de la Educación.
mapedragosa@fahce.unlp.edu.ar

Resumen: Este trabajo revisa de manera crítica un estudio evaluativo de las habilidades metalingüísticas de 328 estudiantes argentinos, de la educación primaria y secundaria, basado en la aplicación de un test, adaptado y validado para población escolar de habla hispana. Los fundamentos establecen relaciones entre las habilidades metalingüísticas y el aprendizaje significativo. Los resultados distinguen distintos niveles de desempeño en los grupos de estudiantes, según años y niveles de escolaridad. La reflexión crítica se focaliza en las alcances y limitaciones de este tipo de instrumentos y sus implicancias educacionales. La conclusión propone un modelo de evaluación dinámica que reconoce las potencialidades de los estudiantes en el aprendizaje y desarrollo metalingüístico.

Palabras clave: Habilidades metalingüísticas - Aprendizaje Significativo - Evaluación

Abstract: This work critically reviews an evaluative study of the metalinguistic abilities of 328 Argentine students, of primary and secondary education, based on the application of a test, adapted and validated for a Spanish-speaking school population. The fundamentals establish relationships between metalinguistic skills and meaningful learning. The results distinguish different levels of performance in the groups of students, according to years and levels of schooling. Critical reflection focuses on the scope and limitations of this type of instruments and their educational implications. The conclusion proposes a dynamic evaluation model that recognizes the potential of students in metalinguistic learning and development.

Keywords: Metalinguistic skills - Meaningful Learning - Evaluation

¹ Versión revisada y actualizada del texto presentado en el IX Encuentro Internacional de Aprendizaje Significativo, desarrollado en la ciudad de Sorocaba, São Paulo, Brasil y publicado en las atas del evento: IX Encontro Internacional de Aprendizagem Significativa, 2019, Sorocaba, SP, p. 562-77.

1.Introducción

La evaluación educativa, y la evaluación de los aprendizajes en particular, constituyen un importante campo de estudio en permanente desarrollo. La complejidad de la problemática que entraña la evaluación permite diversas lecturas, entre otras, la planteada por la Psicología Educativa. En esta línea, se destacan los aportes de la teoría de Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1995) que acentúa la importancia de los conocimientos previos de los estudiantes para el logro de aprendizajes significativos.

Más allá de la especificidad teórica del enfoque ausubeliano, existe amplio acuerdo entre los especialistas respecto a que la evaluación es una dimensión constitutiva de la enseñanza y el aprendizaje, como también, que la mejora de las prácticas evaluativas contribuye a la mejora de tales procesos (Moreira, 2017, Diaz Barriga, 2003, Larripa, 2015). En palabras de Ausubel (1995: 514):

“si esperamos mejorar los resultados de aprendizaje introduciendo métodos de enseñanza, materiales didácticos y modos sucesivos de organizar el contenido de la materia y las secuencias del curriculum, la medición y la evaluación ingresan de nuevo y necesariamente en el cuadro”.

La evaluación de las habilidades metalingüísticas no es fácil. No obstante, se disponen de variados instrumentos y pruebas normalizadas, tales como los Tests de Habilidades Metalingüísticas (THAM) desarrollados a partir de los trabajos de Pinto y Titone (1989), que exploran distintos aspectos del desarrollo lingüístico y metalingüístico de los niños y jóvenes.

En relación a lo antes expuesto, nuestro interés se centra en revisar críticamente un estudio evaluativo de las habilidades metalingüísticas basado en la aplicación del THAM-2 (Núñez y Pinto, 2015), para detectar fortalezas y debilidades de este tipo de estudio, develar los contrastes y matices no sólo conceptuales, sino también de orden práctico entre los distintos usos y, además, identificar los supuestos y puntos de tensión implicados en los procesos de estandarización en el ámbito educativo desde una perspectiva del aprendizaje significativo.

2.Habilidades metalingüísticas y aprendizaje significativo

Las habilidades metalingüísticas juegan un papel importante en el conocimiento y el uso de la lengua, al hacer conscientes ciertos procesos y componentes de la comprensión, tanto oral como escrita (Núñez Delgado, 2015). La indagación de estas habilidades se inserta en el campo de los estudios sobre la metacognición. Esta noción se refiere, por un lado, al conocimiento que un sujeto tiene de sus propios procesos cognitivos, por ejemplo, de los procesos relevantes para aprender, y, por otro, a la supervisión, regulación y

ordenación de tales procesos, en relación con los objetos de estudio, datos o informaciones sobre los cuales operan (Flavell, 1976).

El metalenguaje es uno de los componentes de la metacognición, que implica tomar a la lengua como objeto de conocimiento y manipular tanto sus características estructurales como funcionales (Romero López; Fernández de Haro & Núñez Delgado, 2008). Relacionado con este constructo, la *consciencia metalingüística*, alude a los procesos de reflexión sobre el lenguaje (Tunmer, Pratt, & Herriman, 1984).

Los estudios metalingüísticos contribuyen a la configuración constructivista del aprendizaje significativo, en especial, por reconocer la importancia de la conciencia del sujeto para la regulación y reflexión sobre su propio aprendizaje (Glaser, 1994). Según Novak (1988), esta propiedad de la conciencia se relaciona con el *metaaprendizaje*, "relativo a la naturaleza del aprendizaje, es decir, aprendizaje sobre el aprendizaje" (Novak, 1988: 28). De este modo, el aprendizaje significativo de la lengua posibilita el desarrollo de la conciencia metalingüística y, por consiguiente, el mejor uso de la lengua para la construcción del conocimiento y las competencias comunicativas. La significatividad del aprendizaje está dada por la reflexión deliberada y explícita sobre la lengua, en oposición a la reflexión espontánea, implícita o intuitiva. La conciencia metalingüística opera sobre la fonología, el léxico, la sintaxis, la pragmática (Karmiloff-Smith 1995, Tunmer y Herriman, 1984) y las distintas habilidades implicadas en el manejo y la comprensión de la lengua oral y escrita.

El estudio, objeto de revisión, se centró en la evaluación de las habilidades relativas a las conciencias sintáctica, semántica y pragmática, en virtud que los estudiantes examinados estaban alfabetizados. Estas habilidades tienen que ver con dos conocimientos sobre la lengua: uno ligado al uso, de acuerdo a las diversas situaciones comunicativas y, otro, ligado al sistema gramatical (Camps et al, 2005), como un saber formalizado y compartido. Tales conocimientos se desarrollan durante la escolarización formal (Titone, 1995).

Las habilidades metalingüísticas inciden en la posibilidad de que los estudiantes logren "aprender a aprender" (Novak, 1988), de forma autónoma y autorregulada sobre las prácticas del lenguaje. El logro de este objetivo va acompañado de la necesidad de "enseñar a aprender" dichas prácticas y de favorecer la metacognición sobre la lengua y su uso, en la lectura, escritura y oralidad. Esto último abarca la consideración de los procesos lingüísticos y cognitivos comunes que desarrollan los estudiantes, tanto en la vida cotidiana como en el ámbito escolar (Palacios y Pedragosa, 2018).

Diversos estudios postulan la complejidad de las habilidades metalingüísticas relacionadas con la conciencia metalingüística y sus repercusiones en los procesos de aprendizaje, por tanto, en el éxito o fracaso académico de los estudiantes (Pinto, Titone y González Gil, 2000, Moscoso Rojas, 2010; Fernández Cabeza, Ruiz Gallego y Romero Mariscal, 2015; Nuñez Delgado y Pinto, 2015). El funcionamiento de estas habilidades y de los factores influyentes se describe en los trabajos pioneros de Tunmer, Pratt y Herriman (1984).

En esta línea de consideraciones, se destacan las investigaciones sobre actividad metalingüística, regulación metacognitiva y estimulación de la cognición en la enseñanza-aprendizaje de la escritura realizados en las universidades de Ginebra por Dolz y Erard (2000) y Allal (2000), en la de Ámsterdam por Rijlaarsdam y Couzijn (1996 [2000]), en la Autónoma de Barcelona por Camps, Milian, Guasch y Ribas (2000) y en la de Granada por Fernández de Haro, Núñez y Romero (2008). Los resultados de estas investigaciones señalan que las estrategias cognitivas y metacognitivas deben comprenderse como procesos cognitivos intencionados y conscientes que pueden ser enseñados con el fin de controlar el proceso de aprendizaje y mejorar la producción textual de los estudiantes.

En especial, los estudios de Dolz, Erard y Allal (2000) muestran cómo las actividades meta verbales se erigen como herramientas indispensables en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para mejorar las capacidades oral y escrita de los estudiantes. Estas actividades elevan el uso intuitivo y práctico de la lengua hacia la reflexión consciente y voluntaria de la actividad verbal, a través de la producción de textos escritos en contextos comunicativos. Otros estudios como los realizados por Lasagabaster (1997), Chaney (1998) y Gombert (1992), o más recientemente por Franco, Blanco y Cortés (2013) señalan algunos factores subyacentes a las dificultades en la lectura y/o escritura e incluso en la creatividad de los estudiantes relacionados con el desarrollo de las habilidades metalingüísticas.

3. Evaluación de las habilidades metalingüísticas

En nuestro estudio se aplicó el test de habilidades metalingüísticas - THAM 2 - traducido del original italiano al español por Pinto, Titone y González (2000), revisado y validado para esta lengua (Núñez y Pinto, 2015, Candilera, Iliceto, Núñez y Pinto, 2015). El test fue diseñado para niños del sistema escolar español, de nueve a catorce años. Se compone de seis subpruebas que refieren a las habilidades de comprensión, sinonimia, aceptabilidad, ambigüedad, función gramatical y segmentación Fonémica-.

Las seis pruebas del THAM 2 reúnen 96 ítems, que articulan parejas de preguntas independientes para evaluar dos niveles de conciencia: a) "lingüístico" (L) relacionado con la

conciencia implícita e intuitiva sobre la lengua y b) "metalingüístico" (M) relativo a la conciencia explícita y analítica del lenguaje. Por ejemplo:

La princesa besó al sapo.

P.L. ¿Quién fue besado?

R.L.: _____

P.ML.: ¿Por qué lo sabes seguro?

R.ML.: _____

Hay una manzana en el canasto.

El canasto contiene una manzana.

P.L.: ¿Significan las dos frases lo mismo o no?

R.L.: _____

P.ML.: ¿Por qué lo sabes con seguridad?

R.ML.: _____

El THAM 2 se administró a 328 estudiantes de entre 9 y 14 años (varones = 159; mujeres =169, edad promedio = 11.4), que cursan en una institución educativa, representativa de población urbana de nivel socioeconómico medio de la provincia de Buenos Aires. En total, se examinaron 12 grupos de aulas, a saber: 2 cursos de 4º (N= 53), 2 cursos de 5º (N=51) y 2 cursos de 6º año de la educación primaria (N=56); 3 cursos de 1º (N=84) y 3 cursos de 2ª año (N= 84) de la educación secundaria.

El procedimiento de codificación de las puntuaciones se ajustó a los criterios establecidos en el test: las respuestas lingüísticas (L) se puntuaron de manera dicotómica, asignando 1 punto a las respuestas correctas y 0 punto a las incorrectas. Las respuestas metalingüísticas (RML) se puntuaron según tres niveles de codificación:

- Nivel 0, preanalítico: la respuesta queda fuera del análisis de los índices semántico-gramaticales del ítem que se le propone. El sujeto "no sabe". "no responde". proporciona una respuesta tautológica (por ejemplo. "es así porque sí". "porque está escrito en el papel". porque ésa es la regla"). disparatada. tergiversando los significados.
- Nivel 1: la respuesta es pertinente pero insuficiente. Las argumentaciones que proporciona el sujeto no consiguen resolver por completo el problema planteado.
- Nivel 2: La respuesta es exhaustiva y pertinente. El sujeto resuelve el problema planteado con independencia del contenido y precisión metalingüística.

3.1. Resultados de la evaluación de las habilidades metalingüísticas

Los resultados se organizaron en cuatro grupos de desempeños, en línea con un estudio antecedente realizado en población escolar española (Candilera, Ilceto, Núñez y Pinto, 2015): 4-5º primaria, 6º primaria, 1º secundaria y 2º secundaria.

A efectos de la revisión crítica del estudio, el comentario toma como referencia las puntuaciones estandarizadas, según los criterios y procedimientos establecidos para estas puntuaciones en el THAM 2 (Núñez Delgado & Pinto, 2015). La conversión de dichas puntuaciones posiciona los desempeños de los grupos de estudiantes con respecto a una distribución normal de 0 a 100 puntos (Media = 50. DS=1.0). De acuerdo a este posicionamiento, por debajo o por encima de la media, se identifican cinco niveles de desempeños: deficitario (0-30). medio-inferior (31-40). medio (41-60). medio-superior (61-70). y superior (71-100). La Tabla Nº 1 presenta los niveles de desempeños alcanzados por los grupos de estudiantes en las distintas habilidades lingüísticas (L) y metalingüísticas (ML) evaluadas.

Tabla 1. Niveles de desempeño en las habilidades lingüísticas y metalingüísticas de los estudiantes de la educación primaria y secundaria, según puntuaciones estandarizadas.

Subtest THAM 2	4-5º primaria	6º primaria	1º secundaria	2º secundaria
Comprensión L	Medio (50)	Medio (54)	Medio (50)	Medio (41)
Comprensión ML	Medio (44)	Medio (51)	Medio (42)	Medio (35)
Sinonimia L	<i>Deficitario</i> (36)	Medio (54)	<i>Deficitario</i> (25)	<i>Medio Inf.</i> (37)
Sinonimia ML	Medio (47)	Medio (41)	<i>Medio Inf.</i> (38)	<i>Medio Inf.</i> (35)
Aceptabilidad L	<i>Deficitario</i> (21)	<i>Deficitario</i> (34)	<i>Deficitario</i> (30)	<i>Medio Inf.</i> (34)
Aceptabilidad ML	Medio (45)	Medio Inf. (40)	Medio (47)	Medio (43)
Ambigüedad L	<i>Medio inf.</i> (34)	Medio (51)	Medio (54)	Medio (49)
Ambigüedad ML	Medio (44)	Medio (58)	Medio (53)	Medio (53)

Función L	Medio (41)	Medio (55)	Medio (51)	Medio (54)
Función ML	Medio (44)	Medio (54)	Medio (47)	Medio (46)
Segmentación L	Medio (52)	Medio (56)	Medio (51)	Medio (54)
Segmentación ML	<i>Deficitario</i> (25)	Medio (46)	<i>Deficitario</i> (29)	<i>Medio Inf.</i> (31)

En el nivel de lingüístico (L) relacionado con la conciencia implícita e intuitiva sobre la lengua, los desempeños de los estudiantes fueron de nivel medio en las habilidades de comprensión, sinonimia (6º primaria), ambigüedad (6º primaria, 1º y 2º años secundarios), función gramatical y segmentación fonémica. De nivel medio bajo, en sinonimia (6º año) y ambigüedad (4º y 5º primarios). Deficitario, en sinonimia (4º y 5º primarios, 1º y 2º años secundarios) y aceptabilidad.

En el nivel metalingüístico (ML) relacionado con la conciencia explícita y analítica sobre la lengua, los desempeños fueron de nivel medio en las habilidades de comprensión, sinonimia (4ª y 5ª primarios, 6º primaria), aceptabilidad, ambigüedad, función gramatical y segmentación fonémica. De nivel medio bajo, en sinonimia (1º y 2º secundarios), aceptabilidad (4º y 5ª primarios). Deficitario, en segmentación fonémica (4º y 5º primarios, 1º y 2º años secundarios).

Para profundizar en los aspectos cualitativos, se compararon los puntajes brutos totales alcanzados por los grupos en la resolución de las subpruebas del THAM2, correspondientes a las habilidades lingüísticas (L) y metalingüísticas (ML).

En cuanto a la conciencia lingüística implícita, se detectaron diferencias significativas entre todas las medias de los desempeños ($f= 4.99$ $p < 0.002$). El gráfico de cajas (Figura 1) ilustra la distribución de los desempeños de los grupos de estudiantes examinados en este nivel de habilidad. Los trazos verticales de la derecha muestran que las puntuaciones más altas fueron obtenidas por los estudiantes del 1º año de la secundaria, mientras que los de la izquierda indican que las puntuaciones más bajas se registraron en el 4º año de la primaria. Las cajas constituidas por el primer cuartil, la mediana y el tercer cuartil muestran que las medidas centrales más altas se registraron en el 6º año de la educación primaria.

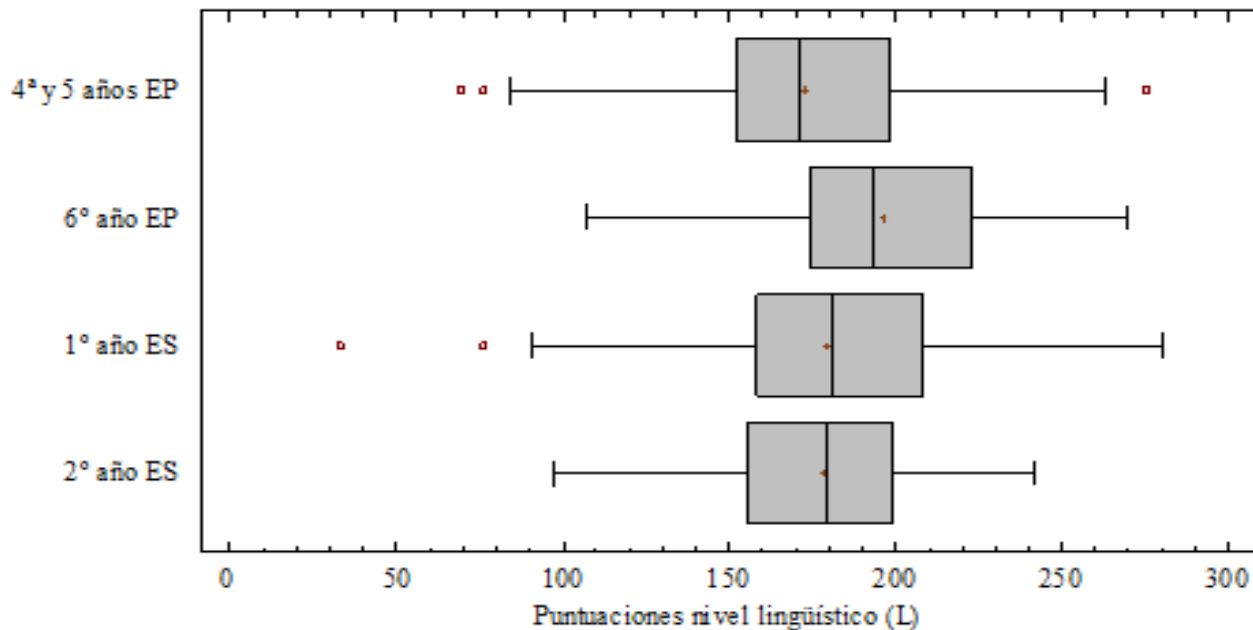


Figura 1. Desempeños lingüísticos de los estudiantes primarios y secundarios en el THAM 2

En lo relativo a la conciencia metalingüística se detectaron diferencias significativas entre todas las medias de los desempeños grupales ($f=11.94$ $p < 0.00$). A diferencia del nivel lingüístico, en el gráfico se visualiza que los trazos verticales y cajas se desplazan hacia

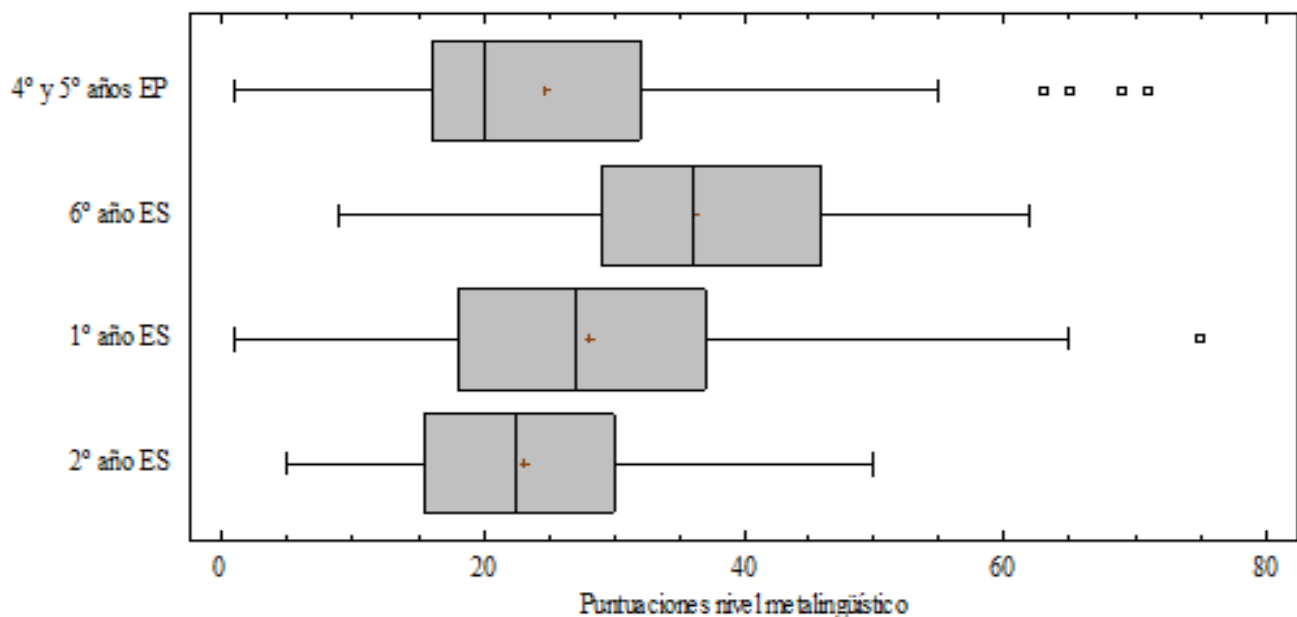


Figura 2. Desempeños metalingüísticos de los estudiantes primarios y secundarios en el THAM2

los valores más bajos de la izquierda. En línea con la tendencia anterior, la caja que contiene los puntajes más altos de las medidas centrales se registró en el 6º año de la educación primaria. Se puede observar que las cajas correspondientes a los cursos de 4º año de la educación primaria y 2º de la secundaria están casi alineadas. Este último, con valores más alto en las medidas centrales.

4. Reflexión crítica sobre la evaluación de las habilidades metalingüísticas

Como se ha visto, nuestro estudio evaluó de manera cuantitativa las habilidades metalingüísticas de grupos de estudiantes argentinos, desde 4º año de la educación primaria hasta 2º año de la educación secundaria, mediante la aplicación del Test de Habilidades Metalingüísticas Nº 2 (Núñez y Pinto, 2015). La confiabilidad estadística de este instrumento fue demostrada en estudios previos (Candilera, Iliceto, Núñez y Pinto, 2015). Al respecto, en nuestro estudio se corroboró su sensibilidad para detectar estudiantes y grupos con diferentes grados de habilidades metalingüísticas. Por tanto, la aplicación de este tipo de instrumentos en evaluaciones a gran escala posibilita conformar un diagnóstico amplio de dichas habilidades, que si se examinan en unos pocos estudiantes elegidos aleatoriamente. No obstante, como cualquier instrumento que se focaliza en un solo modo de recoger la información, exige reflexionar sobre sus alcances y limitaciones, entre otras por lo señalado, la validez ecológica del instrumento.

Los autores del THAM 2 sostienen que se puede aplicar en todos los contextos de habla hispana, en sujetos de 9 a 14 año de edad para los cuales el español es su primer idioma. Si bien, los estudiantes examinados en nuestro estudio hablan el español, las diferencias entre los usos de la lengua (por la edad, el nivel de escolarización, la procedencia geográfica, las experiencias lingüísticas en la vida cotidiana, etcétera) afectan la comprensión de los enunciados del test, por algunas expresiones y formas gramaticales no familiares para los estudiantes argentinos. Por ello, en la evaluación realizada cambiamos algunas palabras, procurando que las tareas no pierdan sus características originales, por ejemplo:

- ¡Coge el paraguas! fue remplazada por ¡Tomá el paraguas!
- La palabra "aceras" en la expresión. "Las aceras iban al mercado" fue remplazada por "veredas".
- La palabra "peñasco" en la expresión "El peñasco estaba en medio de la calle". fue reemplazada por "pozo".

Las adaptaciones de los enunciados del THAM 2 se realizaron mediante el juicio de especialistas en educación y maestros, quienes se pronunciaron sobre la pertinencia de los

términos sinónimos, la claridad de la redacción de los enunciados, la organización de las preguntas a lo largo del test y el grado de dificultad. Aún así, estimamos que nuestros ajustes no resultaron suficientes, dado el amplio rango de edades abordado por el instrumento y la variedad de sus contenidos. Estas limitaciones afectan la lectura de los resultados de nuestro estudio y obligan a realizar nuevas investigaciones sobre las estructuras lingüísticas de los enunciados, la claridad y familiaridad del lenguaje, para realizar las modificaciones al THAM 2 que resultaran necesarias.

Otra cuestión estrechamente relacionada con la validez ecológica reside en los estándares normativos del instrumento (Ebel, 1975), que permiten a los investigadores y profesores evaluar comparativamente a sujetos y grupos de manera prospectiva. Gran parte de la oposición pasada y actual a este tipo de evaluación constituye una reacción a considerar más relevante las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en un instrumento que los conocimientos y habilidades que están representados en ella. La excesiva concentración en las normas psicométricas puede conducir a la enseñanza para el test (teaching for testing) y, por consiguiente, al aprendizaje mecánico (Moreira, 2018).

Los criterios normativos establecidos para la conversión de los puntajes obtenidos por los grupos de estudiantes en la resolución del THAM2, nos permitieron identificar tres niveles de desempeño: *deficitario*, *medio-inferior* y *medio*. En la muestra evaluada, no se observó un posicionamiento grupal que supere la media de una distribución normal y acceda a las categorías de desempeño medio-superior y superior en las habilidades lingüísticas. La reflexión sobre los niveles identificados nos conduce, al menos, a reflexionar sobre dos cuestiones, por un lado, el proceso de normalización del instrumento y, por otro, el contenido de los ítems.

Como se sabe, el establecimiento de las normas psicométricas se realiza a partir de la evaluación de una muestra de sujetos representativa de los sujetos a quienes se dirige el instrumento. En el THAM2, el grupo normativo fueron estudiantes españoles, con otras variables socioculturales a las de los estudiantes argentinos, entre las que se destaca el currículum. A lo que se agrega, que el proceso normativo se basó en el modelo de procesamiento estadístico de la Teoría Clásica de los Tests (TCT), por lo que las características métricas del THAM2 no pueden ser separadas de las puntuaciones del grupo de estudiantes españoles examinado, sobre el cuál se construyó la norma de interpretación de los resultados (Pardo, 2005). Por tanto, los tres niveles de desempeño identificados en los estudiantes argentinos examinados en nuestro estudio, deben ser tomados en consideración a la luz de estas limitaciones psicométricas.

La proyección de nuestro estudio para avanzar en la evaluación de las habilidades metalingüísticas requiere, además, considerar otro modelo de procesamiento estadístico para la interpretación de los resultados, centrado más en las propiedades de los ítems individuales que en las propiedades globales del test. De este modo, se podrá utilizar el patrón de respuesta de los grupos de estudiantes argentinos evaluados para estimar sus niveles de desempeño en las habilidades metalingüísticas.

No obstante, las limitaciones psicométricas señaladas, la aplicación del THAM 2 en nuestro estudio aportó información precisa sobre los desempeños de los estudiantes. Los desempeños cualificados como medio bajo y, en especial, deficitarios en el nivel lingüístico (L), (sinonimia -4º y 5º primarios, 1º y 2º años secundarios - y aceptabilidad, en todos los grupos) y en el nivel metalingüístico (ML) y metalingüístico (ML), en segmentación fonémica (4º y 5º primarios, 1º y 2º años secundarios), conduce a observar las siguientes cuestiones, atendiendo a los aspectos macro y micro del aprendizaje significativo de la lengua:

- a) El predominio de la enseñanza de conocimientos gramaticales y formalistas frente a los semánticos – pragmáticos. Esto se refleja en el aprendizaje de la sinonimia que se suele llevar a cabo mediante el estudio de piezas léxicas aisladas y no sobre el contenido semántico de las oraciones y de los textos (Romero López, Fernando de Haro y Núñez Delgado, 2008). También, en la habilidad metalingüística de los estudiantes para justificar juicios de aceptabilidad de textos con anomalías de carácter semántico, lo que pone en juego el conocimiento social y cultural del uso de la lengua.
- b) La insuficiente articulación de los desarrollos curriculares en el área entre los niveles educativos. Si bien los estudiantes examinados asistían a una misma escuela, parte de la población de las aulas del 1º año de la educación secundaria procedía de otras instituciones de la educación primaria. Esta particularidad contribuye a la explicación de los bajos desempeños de los grupos del 1º y 2º año de la educación respecto del 6º año primario, en algunas de las habilidades lingüísticas y metalingüísticas.
- c) Con relación a la observación anterior, la escasa graduación de las prácticas del lenguaje a lo largo de la escolaridad, para la continuidad de los aprendizajes que posibiliten en los estudiantes situarse ante la lengua, observarla, analizarla, describirla y revisarla. Esto podría explicar las diferencias en los desempeños grupales en la conciencia lingüística implícita e

explícita, en particular, el mayor desempeño del grupo de 6º año de la educación primaria, respecto de los estudiantes secundarios.

5. Conclusión

La revisión crítica de nuestro estudio interpela las prácticas evaluativas clásicas del lenguaje y la apropiación que los investigadores y profesores hacen de ellas, como insumos para cualificar los desempeños lingüísticos y metalingüísticos de los estudiantes y grupos y conformar diagnósticos pedagógicos.

La promoción del aprendizaje significativo requiere asumir un enfoque de la evaluación que supere el mero *assessment*, centrado en el momento final del aprendizaje y en el desempeño de los estudiantes, para incluir todos los aspectos del proceso, así como también la calidad de las experiencias pedagógicas para el desarrollo de las habilidades metalingüísticas. Por tanto, un instrumento de evaluación que no promueva de algún modo el aprendizaje es cuestionable.

Por otra parte, la evaluación de las habilidades metalingüísticas no puede ser reducida a la resolución de problemas ortográficos o el simple reconocimiento de formas lingüísticas, antes bien, su finalidad es obtener información sobre una gran variedad de procesos lingüísticos y cognitivos de los estudiantes, para poder tomar decisiones en la enseñanza que colaboren con la mejora de sus conocimientos y habilidades, en especial, para la lectura, escritura y oralidad. Esto último, representa un desafío educativo, en tanto implica el abandono de un enfoque de la evaluación basado en estándares y la construcción de nuevos sentidos y funciones para la evaluación basada en la consideración de los procesos implicados, que dé lugar al reconocimiento de la progresión del estudiante desde su propio punto de partida y en términos de una trayectoria singular.

En relación a lo antes expuesto, el THAM 2 puede ser usado de manera interactiva para mediar en el potencial de aprendizaje de la lengua, ajustado a las necesidades de los estudiantes. Mientras que la utilización habitual del test prevé exclusivamente la resolución individual y escrita de los estudiantes y la posterior evaluación por parte del profesor, en el uso interactivo de este instrumento este procedimiento constituye la primera etapa de una experiencia de aprendizaje mediado cuya finalidad es apoyar el desarrollo de las habilidades evaluadas. Luego de la resolución individual, los estudiantes analizan juntos las respuestas dadas y las formas de encarar las tareas, con la orientación del profesor (Nuñez y Sancho, 2015). Finalmente, valoran juntos los logros en el aprendizaje significativo y progresos en el desarrollo potencial de las habilidades metalingüísticas. La figura 1 ilustra tres fases del proceso descrito.



Figura 1. Evaluación dinámica y mediación en las habilidades metalingüísticas.

En suma, la evaluación en una perspectiva dinámica reconoce las potencialidades de los sujetos en sus aprendizajes y, por ende, en su desarrollo (Sternberg y Grigorenko, 2002). El uso interactivo del THAM 2 colabora con la estimación del desempeño actual de los estudiantes en las habilidades metalingüísticas en términos de indagar lo que el estudiante ya sabe o puede hacer. En una segunda instancia, los ítems del test sirven de material de apoyo al procedimiento de mediación en un espacio de diálogo conjunto, para la intervención en la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1993) de la lengua. La situación didáctica, iniciada en el marco de una evaluación diagnóstica, intensifica el interés y la motivación intrínseca de los estudiantes, permite el involucramiento en la reflexión desde sus propios saberes y el abandono gradual del comportamiento impulsivo hacia el desarrollo progresivo de habilidades cognitivas, lingüísticas y metalingüísticas que posibilitan la autorregulación de sus aprendizajes (Palacios y Pedragosa, 2018).

Referencias bibliográficas

Ausubel, D., Novak, J. Y Hanesian (1995) *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.

- Ausubel, D.P. (2001) *Adquisición y retención de conocimientos. Una perspectiva cognitiva*. Buenos Aires, Paidós.
- Bowey, J. A., y Patel, R. K. (1988). Metalinguistic ability and early reading achievement. *Applied Psycholinguistics*, 9, 367–383.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M., y Ribas, T. (2005). Bases per a l'ensenyament de la gramàtica. Barcelona, Graó.
- Candilera, G., Iliceto P. y Nuñez Delgado. P. Pinto M. (2015) The validation of the Tham-2 (Test de Habilidades Metalingüísticas 2. Nuñez Delgado & Pinto 2015). *Rivista di Psicolinguistica Applicata*. XV (2). 31 -57.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2003). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw-Hill.
- Dolz, J. y Erard, S. (2000). Las actividades me-taverbales en la enseñanza de los géneros escritos y orales. En: Camps, A. y Miliàn, M. (2000). Actividades metalingüísticas en el aprendizaje de la escritura (pp. 7-38). Barce-lona: Homosapiens.
- Ebel, R. (1975). Educational Tests: Valid? Biased? Useful?. *The Phi Delta Kappan* Vol. 57, No. 2, pp. 83-88
- Fernández De Haro, E.; Núñez, M.^a P. y Romero López, A. (2008). Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental. *Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 12, pp.149-169.
- Fernández de Haro, E.; Núñez Jiménez, R. y Fernández Cabezas, M. (2015). Aportaciones de un análisis de necesidades sobre la situación actual del nivel de comprensión lectora en el alumnado de Educación Primaria, en un colegio de Granada. *Revista de Investigación en Educación* nº 13 (2), 2015, pp. 288-302.
- Glaser, R. (1994). Learning theory and instruction. En: G. D'Ydewalle, P. Eelen y B. Bertelson (eds.). *International perspectives on psychological science*. (Vol. 2) NJ: Erlbaum.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Madrid: MEC y Paidós
- Gombert, J. (1992), *Metalinguistic development*. Chicago, University of Chicago Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1995). Restricciones de la conciencia metalingüística. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, págs. 33-50
- Larripa, S. (2015). La evaluación de los aprendizajes en el marco de políticas educativas inclusivas. Palacios, A. (Comp.). *Claves para incluir. Aprender, Enseñar y Comprender*. Buenos Aires, Noveduc.
- Moreira, M. (2005) Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning) Indivisa. *Boletín de Estudios e Investigación*, n. 6, p. 83-102.

- Moreira, M. (2017) Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. En, Palacios, A y Pedragosa, M (comp.) (2017) *Aprendizaje y enseñanza en clave de significatividad*. Archivos de Ciencias de la Educación, 11(12).
- Novak, J. Gowin, B. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Madrid: Martínez Roca.
- Núñez, M.^a P.; Pinto, M.A. (2015). *THAM-2 Test de habilidades metalingüísticas nº 2 (9-14 años)*. Roma: Sapienza Università Editrice.
- Núñez, M.^a P. (2015a): Metacognición, habilidades metalingüísticas y aprendizaje. En PALACIOS, A. (comp.). *Claves para incluir. Aprender, enseñar y comprender*. Buenos Aires (Argentina): Noveduc.
- Núñez, M. P. (2015b). La comprensión lectora: aspectos teóricos y didácticos”, en Mata, J.; Núñez, M.^a P.; Rienda, J. (eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pirámide, pp. 97-.
- Núñez, P. y Sancho, M. (2015). *Utilización interactiva del THAM- 2*. Roma: Sapienza Università Editrice.
- Núñez, M. P.; Fernández de Haro, E.; Romero, A. (2009). Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental. *Porta linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 12, 149-169.
- Palacios, A. (2018). Potencialidades de las estrategias de mediación en la lectura. Pilar Nuñez Delgado (Comp). *Literacidades y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Madrid, Octaedro.
- Palacios, A. y Pedragosa, M. A. (2018). Lenguaje y pensamiento: la mediación como herramienta metacognitiva. En Vallejos, R. y Kröyer, O. *Pensar, dialogar y reflexionar juntos desde la Filosofía: desafíos pendientes en la Escuela*. Universidad de Concepción, Chile.
- Pinto. M. A.. Candilera. G.. & Iliceto. P. (2003). *TAM-2. Test di abilità metalinguistiche n.2*. Roma: Scione.
- Pinto, M.A.; Titone, R.; González Gil, M. D. (2000). *La consciencia metalingüística. Teoría, desarrollo e instrumentos de medición*. Pisa-Roma: Istituti Editoriali Poligrafici Internazionali.
- Pinto. M. A. & El Euch. S. (2015). *La conscience métalinguistique. Théorie. développement et instruments de mesure*. Québec. P.U.L.
- Sternberg, R. y Grigenko, E. (2002). *Evaluación dinámica: naturaleza y mediación de potencia del potencial de aprendizaje*. Buenos Aires, Paidós.
- Tunmer, W.E.; Pratt, C. & Herriman, M.L. (1984). *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research and Implications*. Berlín, Springer.
- Vygotski, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Obras Escogidas. Tomo II*. Madrid, Visor.

