

## NIVELES DE CONSCIENCIA METALINGÜÍSTICA DE ESTUDIANTES PRIMARIOS Y SECUNDARIOS ARGENTINOS\*

LEVELS OF METALINGUISTIC AWARENESS OF ARGENTINIAN PRIMARY AND SECONDARY STUDENTS

ANALIA M. PALACIOS\*\*, M. ALEJANDRA PEDRAGOSA\*\*\*

### Resumen

Este estudio examina los niveles de consciencia metalingüística de estudiantes argentinos, de cuarto año de la educación primaria hasta segundo de la secundaria. En lo específico, describe comparativamente los desempeños grupales en niveles de consciencia y las habilidades lingüísticas y metalingüísticas, como también, el efecto del nivel de escolaridad en dichos desempeños. Los fundamentos teóricos recogen aportes recientes de estudios psicolingüísticos, de cuño constructivista y cognitivista. La metodología es de tipo descriptiva, cuantitativa y no experimental. El procedimiento se basa en la aplicación de un test de habilidades metalingüísticas adaptado y validado para estudiantes de 9 a 14 años de habla hispana. La muestra de examinados abarca 328 estudiantes que asisten a 12 aulas de distintos años escolares de una escuela de la provincia de Buenos Aires. Los resultados revelan diferencias significativas entre los grupos de estudiantes en los niveles de consciencia implícita y explícita sobre la lengua, con escaso desarrollo a lo largo de la escolaridad. En especial, en las habilidades metalingüísticas, relacionadas con la comprensión del vocabulario y las funciones gramaticales, el reconocimiento de la sinonimia, estructura semántica de oraciones y ambigüedad de palabras y sus relaciones sintácticas. Los hallazgos sugieren reconsiderar la enseñanza de la lengua a lo largo de la escolaridad.

**Palabras clave:** Escolaridad, lenguaje, pensamiento, educación, psicolingüística.

\* Investigación realizada en el marco del proyecto *Competencia en comunicación lingüística, pensamiento y aprendizaje: oralidad, lectura y escritura*. PI+D H750 – Universidad Nacional de La Plata.

\*\* Doctora en Educación por la Universidad de San Andrés. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales – FaHCE – Universidad Nacional de La Plata, Argentina, [apalacios@fahce.unlp.edu.ar](mailto:apalacios@fahce.unlp.edu.ar)

\*\*\* Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales – FaHCE – Universidad Nacional de La Plata, Argentina, [mapedragosa@fahce.unlp.edu.ar](mailto:mapedragosa@fahce.unlp.edu.ar)

## Abstract

This study examines the levels of metalinguistic awareness of Argentinian students from fourth year of primary education to second year at secondary school. Specifically, it comparatively describes the group performances in levels of linguistic and metalinguistic awareness and skills, as well as the effect of educational stages in those performances. The theoretical foundations gather recent contributions of psycholinguistic studies, of constructivist and cognitivist nature. A non-experimental quantitative methodology with descriptive design is used. The process is based on the application of a metalinguistic skills test adapted and validated for Spanish speaking students from 9 to 14 years old. The sample consists of 328 students who attend 12 classrooms at different school years of a school in Buenos Aires. The results show significant differences in the levels of implicit and explicit awareness of the language among groups of students, with low development throughout schooling. This occurs, especially, in metalinguistic skills related to vocabulary understanding and grammatical functions, the recognition of synonymy, semantic structures of sentences and ambiguity of words and their syntactic relationships. The findings suggest reconsidering the role of language teaching throughout schooling.

**Keywords:** Schooling. Language. Thinking. Compulsory education. Psycholinguistics.

## I. Introducción

LOS ESPECIALISTAS acuerdan que uno de los logros de la educación formal es el desarrollo de la consciencia metalingüística por su relevancia en el aprendizaje de la lectura y escritura (Fernández de Haro, Nuñez y Fernández Cabeza, 2015). La definición de este constructo presenta un gran número de variantes, fruto de numerosas contribuciones teóricas y empíricas sobre el tema (Pinto, Titone y González Gil, 2000). En términos generales, la consciencia metalingüística se define como la habilidad para objetivar las estructuras y el funcionamiento del lenguaje, así como, la manipulación de sus componentes fonológicos, léxicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos y la justificación del uso (Pinto y Eleuch, 2015).

En los últimos años, se distingue consciencia lingüística de consciencia metalingüística. El primer término, refiere a un carácter implícito, no reflexivo, que madura a lo largo de la primera infancia antes de

la educación formal. El segundo, apunta a una propiedad explícita, reflexiva, intencional y declarativa, que resulta de la escolaridad (Núñez Delgado, 2015a). Nuestro estudio asume la segunda conceptualización, por la responsabilidad que le compete a la escuela en su desarrollo para que los estudiantes sean más capaces de comprender, interpretar, analizar y producir textos según sus necesidades comunicativas y las exigencias del medio sociocultural. Esta premisa justifica el interés por la indagación de los conocimientos y las habilidades metacognitivas para identificar los niveles de consciencia de los estudiantes, que oscilan entre elaboraciones semántico gramaticales más implícitas a más explícitas (Karmiloff-Smith, 1992), con el fin de aportar no sólo al aprendizaje de la arquitectura de la lengua, sino también a la enseñanza de su uso en las prácticas sociales y culturales (Núñez Delgado y Pinto, 2015).

## **2. El conocimiento metalingüístico**

Este conocimiento es parte de la denominada “metacognición” como lo son también, la metamemoria, el metaaprendizaje, la metaatención, entre otros. Estos constructos aluden tanto a la consciencia que el estudiante tiene de sus propios procesos cognitivos como a la organización, monitorización, regulación y ordenación de tales procesos, en relación con los objetos de estudio, datos o informaciones sobre los cuales operan (Flavell, 1984; González, 1996; Palacios y Schinella, 2017). Estas formas de conocimiento ponen en juego un componente introspectivo relacionado con la interrogación sobre los conocimientos y la identificación de las limitaciones personales para su verbalización y operacionalización. Esto último constituye superar la reflexión espontánea, implícita o intuitiva para dar lugar a la reflexión deliberada explícita. En el caso de la consciencia metalingüística, esta opera sobre la fonología, el léxico, la sintaxis y la pragmática del lenguaje (Karmiloff Smith, 1995; Tunmer y Herriman, 1984).

Con relación a lo antes expuesto, se proponen las nociones de consciencias fonológicas, fonémicas y fonéticas (Defior y Serrano, 2011), léxicas, semánticas (Berko y Bernstein, 1999), sintácticas y pragmáti-

cas (Garton y Pratt, 1991), como también, distintas habilidades implicadas en el manejo y la comprensión del lenguaje oral y escrito. Para los fines de este estudio revisten interés las habilidades relativas a las consciencias sintácticas, semánticas y pragmáticas, puesto que los estudiantes examinados están alfabetizados. Estas habilidades tienen que ver con dos tipos de conocimientos sobre la lengua: uno, ligado al sistema lingüístico y otro, ligado al uso (Camps et al., 2005). Tales conocimientos se adquieren durante la escolaridad formal (Titone, 1996).

El conocimiento del sistema lingüístico abarca el reconocimiento y selección del vocabulario y de las estructuras adecuadas para la formulación y reformulación del discurso, entre otros aspectos. El dominio de estos procesos se aprecia en la competencia del hablante para comprender el significado de las palabras y sus relaciones gramaticales en una oración coherente y cohesionada, en el marco de un texto y contexto determinado (Palacios, 2007, 2012). El conocimiento sobre el uso del sistema lingüístico requiere del control y del juicio del hablante sobre las propias producciones, de acuerdo con las diversas situaciones comunicativas. Por tanto, el conocimiento metalingüístico surge de la propia actividad verbal cuando las necesidades de comunicación obligan a tomar la lengua como objeto de consideración (Rodríguez Gonzalo, 2012).

El conocimiento y uso de la lengua es un saber formalizado y compartido, objeto de estudio escolar, estrechamente vinculado al pensamiento de orden superior (Vygotsky, 1993). Al respecto, la consciencia metalingüística se plantea como la posibilidad de hacer explícito este conocimiento y, también, el pensamiento implicado en él, tanto personal como el de otras personas, para evaluar y modificar sus potencialidades (Palacios y Pedragosa, 2018). La autorregulación de este proceso tiene un sesgo psicológico ligado al ejercicio de la propia lengua y la cognición, en la resolución de tareas específicas de aprendizaje (Gombert, 1992), donde el hablante debe resolver una situación u otorgar una respuesta a alguna pregunta, por lo que debe hacer uso de sus conocimientos lingüísticos y metalingüísticos. De este modo, la consciencia metalingüística implica, entre otras habilidades, poder manipular las características estructurales del lenguaje como objeto de

pensamiento para abordar tareas o situaciones específicas y complejas, en oposición al simple uso del sistema lingüístico para comprender y producir frases (Tunmer y Herriman, 1984; Pinto y Eleuch, 2015)

### **3. Las habilidades metalingüísticas**

Diversos estudios describen las habilidades metalingüísticas relacionándolas con el desarrollo de la consciencia. Los niveles, las formas de desarrollo e intervención en dichas habilidades tienen implicancias en los procesos de alfabetización, aprendizaje y de construcción del conocimiento escolar (Pinto, Titone y González Gil, 2000; Moscoso Rojas, 2010; Fernández de Haro, Núñez Jiménez y Fernández Cabezas, 2015; Nuñez Delgado y Pinto, 2015). Los trabajos pioneros de Tunmer y Herriman (1984) señalan que estas habilidades evolucionan a partir de los cuatro años, en sincronía con el desarrollo de las estructuras operatorias postuladas por Piaget. Así, la consciencia intuitiva de los objetivos de los enunciados aparecería durante la primera fase del desarrollo infantil, con un carácter adaptativo, mientras que la consciencia estructural de los enunciados aparecería conjuntamente con la de las estructuras léxicas y sintácticas, cuando el niño es capaz de establecer clases y relaciones.

Para Karmiloff Smith (1992) las formas de consciencia se caracterizan como representaciones internas de información y redescpciones de esa información en otros formatos de representación mental. Estas formas progresan según distintas fases, desde la maestría conductual hasta el conocimiento metalingüístico. Las primeras representaciones tienen lugar a edades tempranas e implican el dominio implícito de manifestaciones de una misma forma lingüística (ejemplo, “un” como numeral o artículo indeterminado). Luego, en el plano implícito, avanzan hacia el reconocimiento de las relaciones gramaticales, que posibilita advertir cómo varias formas de enunciados pueden implicar lo mismo (ejemplo, redundancias), entre otros aspectos. Finalmente, se dirigen hacia la toma de consciencia para reflexionar y hacer juicios lingüísticos sobre enunciados, lo que conduce a una redescpción mental explícita de las informaciones, dando lugar a una teoría parti-

cular de los conocimientos lingüísticos propios del contexto cultural en el cual se adquieren las representaciones.

El desarrollo metalingüístico del sujeto es activo, pero no espontáneo. Tampoco implica un estado de consciencia que se instaura y estabiliza en una única fase. Así, el sujeto puede hallarse simultáneamente en distintas fases para distintas formas lingüísticas. Las habilidades más complejas de la lengua escrita se apoyan en las habilidades practicadas en la lengua oral, por ejemplo, para aislar en las grafías los rasgos estructurales de los elementos del lenguaje oral. A su vez, como efecto de retorno, las habilidades inherentes a la lectura y escritura mejoran los procesos lingüísticos cognitivo de base. La complejidad de lo “meta” requiere de la práctica de los componentes lingüísticos, cognitivos y culturales indispensables para la consecución de una escolaridad avanzada (Fernández de Haro, Núñez Delgado y Romero López, 2008).

En esta línea de consideraciones, se destacan las investigaciones sobre la actividad metalingüística en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura realizados por Dolz y Erard (2000) y Allal (2000) en la Universidad de Ginebra, Camps, Guasch, Milian y Ribas (2005) en la Universidad Autónoma de Barcelona y Fernández de Haro, Núñez y Romero (2008) en la Universidad de Granada. Los resultados de estas investigaciones señalan que las estrategias metacognitivas deben comprenderse como procesos intencionados y conscientes que pueden ser enseñados con el fin de controlar el aprendizaje y mejorar la comprensión y producción textual de los estudiantes.

En especial, los estudios de Dolz, Erard (2000) y Allal (2000) muestran cómo las actividades meta verbales se erigen como herramientas indispensables en el proceso de enseñanza y aprendizaje para mejorar las habilidades de comprensión 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 lectura y la producción de textos escritos en contextos comunicativos. Otros estudios, como los realizados por Lasagabaster (1998), Chaney y Burk (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.

#### **4. Método**

El estudio se enmarca en la investigación de tipo descriptiva, cuantitativa y no experimental. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades de un fenómeno en relación a personas, grupos o comunidades que se deseen someter a análisis. Las descripciones de tales propiedades y sus relaciones pueden ser cuantitativas, cualitativas o mixtas (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2014).

El objetivo principal del estudio es examinar los niveles de conciencia metalingüística de estudiantes de cuarto año de la educación primaria hasta segundo de la educación secundaria. En lo específico, se propone describir comparativamente los niveles de conciencia metacognitiva y las diferencias grupales en las habilidades metalingüísticas, de acuerdo a los años de escolaridad. También, estimar el efecto de la escolaridad en el desempeño metalingüístico de los estudiantes.

##### *4.1. Instrumento*

Para el logro de los objetivos trazados se aplicó el Test de Habilidad Metalingüística 2 - THAM-2, para niños de los 9 a 14 años, traducido del original italiano al español por Pinto, Titone y González (2000) y recientemente revisado por Núñez y Pinto (2015) y validado para esta lengua por Candilera, Iliceto, Núñez y Pinto (2015). El test está compuesto de seis subpruebas - Comprensión, Sinonimia, Aceptabilidad, Ambigüedad, Función Gramatical y Segmentación Fonémica-, que suman un total de 96 ítems. Una particularidad de los ítems es que articulan parejas de preguntas independientes, que dan cuenta de dos niveles de conciencia: a) “lingüístico” (L) relacionado con la conciencia implícita e intuitiva y b) “metalingüístico” (M) relativo a la conciencia explícita y analítica del lenguaje.

La subprueba de comprensión explora la comprensión del vo-

cabulario y de las funciones gramaticales básicas en pares de frases. La segunda, sinonimia, indaga la habilidad para reconocer el sentido de parejas de frases en estructuras sintácticas diferentes. La tercera, aceptabilidad, examina la habilidad para reconocer anomalías en la estructura semántica de oraciones, en función del contexto lingüístico. La cuarta, la capacidad de entender dos tipos de ambigüedades: a) semántica: la polisemia de palabras y b) sintáctica: la función del objeto o del sujeto en una palabra dada. La quinta, explora la capacidad de comprender funciones gramaticales básicas, como sujeto, objeto y tipos de complementos incluidos en frases. Por último, la subprueba de segmentación fonémica plantea el análisis de fonemas, sílabas y lexemas, según diferencias y semejanzas fonético-fonológicas en parejas de palabras simples, separación en sílabas de diferentes palabras, fonemas que aparecen repetidos o combinados, en una palabra.

Algunas palabras y expresiones del THAM 2 fueron cambiadas considerando la familiaridad de uso, edad y nivel de escolaridad de los estudiantes argentinos. En todos los casos, se procuró que las tareas no pierdan sus características originales. Las adaptaciones 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.

Expresiones adaptadas en ítemes:

- ¡Coge el paraguas! fue remplazada por ¡Agarra 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”.

#### *4.2. Participantes*

El estudio abarcó 328 estudiantes de entre 9 y 14 años (varones = 159; mujeres =169, edad promedio = 11.4 DS = 1.58), de 12 cursos: 2 de cursos de 4° (N= 53), 2 cursos de 5° (N=51) y 2 cursos de 6° año de la educación primaria (N=56); 3 cursos de 1° (N=84) y 3 cursos de 2ª año

(N= 84) de la educación secundaria, representativos de población urbana de nivel socioeconómico medio de la provincia de Buenos Aires. Con respecto a esto último, la selección de la muestra fue intencionada y se justificó por lo demostrado en diversos estudios sobre las variaciones en los desempeños atribuidas a los niveles socioeconómico de los estudiantes y de las escuelas (Willms, 2006; Palacios y Barreyro, 2014). Por tanto, para neutralizar este efecto en los desempeños lingüísticos y metalingüísticos, se decidió aplicar la investigación en una misma institución educativa que, según el juicio de las autoridades y docentes a cargo, reúne una población escolar relativamente homogénea.

En la muestra de estudiantes había equilibrio de género, ninguno tenía déficit de tipo neurológico o cognitivo y sus edades eran adecuadas a los años y niveles de escolaridad establecidos por el sistema educativo nacional argentino. A los fines del estudio, se organizó en cuatro grupos (4-5° primaria, 6° primaria, 1° secundaria y 2° secundaria), como se aprecia en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Composición de la muestra de estudiantes primarios y secundarios.

		Estudiantes
1° - 3° Primaria		--
4° - 5° Primaria	N	104
	%	31.7
6° Primaria	N	56
	%	17.1
1° Secundaria	N	84
	%	25.6
2° Secundaria	N	84
	%	25.6
Total	N	328
	%	100

#### 4.3. Procedimiento de administración del THAM2

El THAM 2 se administró de forma grupal en las aulas. Se distribuyó un protocolo para cada estudiante. Al comienzo, el examinador explicó la tarea de forma oral a cada grupo de estudiantes, con apoyo en

un ítem de ensayo previsto en el instrumento. Con respecto al tiempo, no se consideró relevante como variable dependiente. No obstante, en atención a los criterios de suministro del test, se concedieron 50 minutos para la resolución de las pruebas de comprensión, ambigüedad, aceptabilidad, y segmentación fonémica y 30 minutos para las pruebas de sinonimia y de función gramatical.

#### *4.4. Procedimiento de codificación de puntuaciones*

De acuerdo a los criterios establecidos en el test, las respuestas lingüísticas (L) se puntuaron de manera binaria, asignando 1 punto a las respuestas correctas y 0 punto a las incorrectas. Las respuestas metalingüísticas (ML) 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”) o 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.

## **5. Resultados**

### *5.1. Estadísticas descriptivas de los desempeños grupales*

La descripción estadística de los desempeños de los estudiantes proporciona un primer marco explicativo sobre los niveles de consciencia en cada habilidad lingüística y metalingüística examinada. Al respecto, la Tabla 2 presenta las medias y desviaciones estándar de las puntua-

ciones de los estudiantes, de cuarto año de la educación primaria hasta segundo de la educación secundaria, en los subtests del THAM2, en los niveles lingüístico (L) y metalingüístico (ML). En cada subtest se informa entre paréntesis el puntaje máximo de desempeño que se puede obtener.

**Tabla 2.** Media y desviaciones típicas de las medidas metalingüísticas de los estudiantes en los subtest del THAM2.

	4º y 5º Años E. P.		6º Año E.P.		1º Año E.S.		2º Año E.S.	
	Media	Desvío	Media	Desvío	Media	Desvío	Media	Desvío
Comprensión L (15)	12.8	1.3	13.84	1.4	14	0.8	13.27	1
Comprensión ML (32)	4.9	4.1	7.56	2.8	5.4	3.63	3.49	2.43
Sinonimia L (5)	3.5	0.9	3.75	0.9	0.83	0.27	4.27	0.75
Sinonimia ML (10)	1.8	2.1	2.22	1.4	1.6	1.4	0.6	0.83
Aceptabilidad L (28)	21.3	2.6	20.84	1.7	20.8	2.22	21.29	1.86
Aceptabilidad ML (26)	6.2	3.7	6.11	2.7	6.1	2.79	5.13	1.92
Ambigüedad L (7)	4.4	1.5	5.18	1.2	5.52	1.21	5.91	0.8
Ambigüedad ML (14)	3.6	3	7.11	3.5	5.1	1.93	5.02	1.48
Función L (6)	5.5	0.7	5.87	0.2	5.76	0.42	5.93	0.14
Función ML (24)	1.7	2	3.93	2.8	3.7	3.4	3.29	3.25
Segmentación L (33)	25.0	6.5	27.98	5	26.8	5.09	28.04	4.25
Segmentación ML (24)	6.5	3.4	9.56	2.8	5.6	1.92	6.89	1.59
THAM 2 Total L (94)	73.2	8.5	77.45	6.5	73.7	7.42	78.67	5.71
THAM 2 Total ML (130)	24.6	12.2	36.49	10.6	27.5	10.4	24.42	7.87
THAM 2 Total (224)	97.8	16.9	113.9	15.9	101.2	15.5	103.09	11.87
N validada	104	104	56	56	84	84	84	84

En cuanto a las puntuaciones L, los valores grupales fueron cercanos en comprensión, sinonimia (4°-5° y 6° EP), aceptabilidad, ambigüedad (6° EP, 1° y 2° ES) y función gramatical, contrariamente a las puntuaciones ML, donde los valores grupales resultaron más distantes.

Si el puntaje bruto de los estudiantes se ubica por encima de la media del puntaje máximo establecido en el test para cada habilidad, se puede considerar que los desempeños de los grupos investigados fueron positivos en las habilidades lingüísticas examinadas, a excepción de la puntuación alcanzada por el grupo de 1° ES en sinonimia ( $M= 0.83$ ). Por el contrario, si el puntaje bruto se ubica por debajo de la media del máximo establecido, los desempeños de los grupos fueron negativos en las habilidades metalingüísticas.

### *5.2. Distribución de los puntajes*

Se calcularon la asimetría y la curtosis de las puntuaciones en cada uno de los subtest, según el método de Fischer, para identificar las formas de distribución en relación al punto central (media aritmética). Los resultados mostraron puntuaciones fuera del rango  $-2$  y  $+2$  de distribución normal establecido en la literatura (Reuchlin, 1980). Sin embargo, los valores de asimetría y curtosis obtenidos no afectaron la comparación de las puntuaciones entre los grupos de años escolares, al igual que las formas de distribución estimadas en otros estudios antecedentes, realizados en población escolar española e italiana (Candilera et al., 2015). La Tabla 3 informa la simetría y curtosis de las puntuaciones.

**Tabla 3.** Simetría y forma de la distribución de las puntuaciones de los estudiantes primarios y secundarios argentinos en el THAM 2.

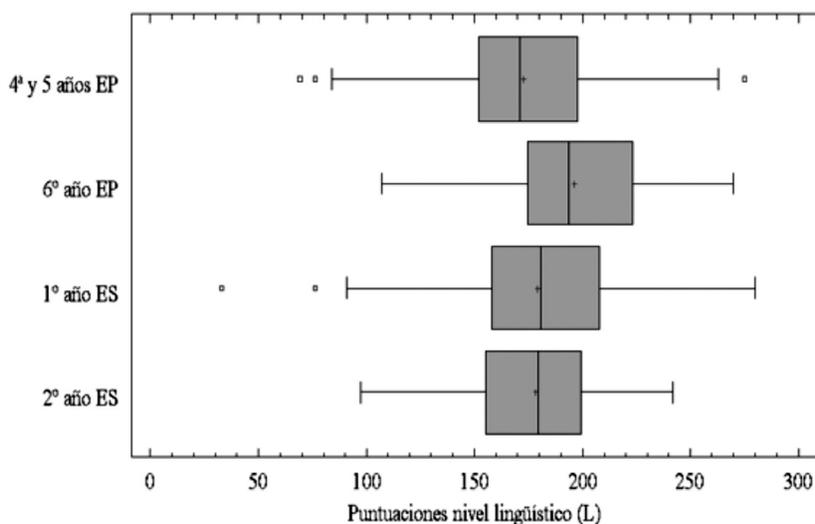
Subtest	Asimetría	Curtosis
Comprensión L	-12.76	52.44
Comprensión ML	8.95	6.49
Sinonimia L	-6.89	3.19
Sinonimia ML	14.57	20.25
Aceptabilidad L	-15.79	30.01
Aceptabilidad ML	4.25	0.74
Ambigüedad L	-8.142	2.77
Ambigüedad ML	5.38	2.07
Función L	-28.64	68.27
Función ML	12.75	13.52
Segmentación L	-8.74	5.44
Segmentación ML	1.39	0.58
THAM 2 Total L	-1.38	3.23
THAM 2 Total ML	0.72	0.40
THAM 2	-0.17	0.73

### 5.3. Comparación de niveles grupales de conciencia metacognitiva

De la comparación de los puntajes totales alcanzados por los grupos, en la resolución de las pruebas del THAM2, en los niveles de conciencia L y ML, se desprenden las siguientes observaciones:

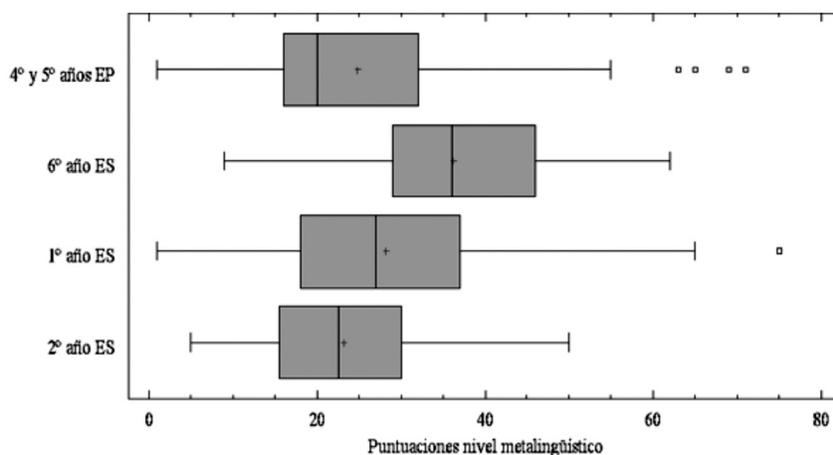
En el nivel de la conciencia lingüística, se detectaron diferencias estadísticas significativas entre todas las medias de los desempeños ( $f=4.99$   $p < 0.002$ ). El gráfico de cajas (Figura 1) ilustra la distribución de los desempeños de los grupos de estudiantes examinados en este nivel. Los trazos verticales de la derecha revelan que las puntuaciones más

altas fueron obtenidas por los estudiantes del 1° año de la secundaria, mientras que los de la izquierda indican que las puntuaciones más bajas se registraron en el 4° 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 6° año de la educación primaria.



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

En el nivel de consciencia metalingüística se detectaron diferencias estadísticas significativas entre todas las medias de los desempeños grupales ( $f=11.94$   $p < 0.00$ ). A diferencia del nivel lingüístico, los trazos verticales y cajas se desplazan hacia 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 6° año de la educación primaria. Se observa que las cajas correspondientes a los cursos de 4° año de la educación primaria y 2° de la secundaria están casi alineadas. Este último, con valores más alto en las medidas centrales.



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

#### 5.4. Diferencias grupales en las habilidades lingüísticas y metalingüísticas

En atención a lo postulado sobre el efecto del nivel educativo en los niveles de consciencia metalingüística (Candilera et al., 2015) y, como consecuencia, en las variaciones de las habilidades de los estudiantes, se procedió a identificar la significatividad estadística de las diferencias observadas entre los desempeños grupales, en cada una de las habilidades medidas en el test. Para ello, se realizó el análisis de ANOVA, que descompone la varianza de los datos en dos componentes: un componente entre grupos y un componente dentro del grupo ( $F$ ), según el año y nivel de educación (4°-5° educación primaria / 6° educación primaria / 1° educación secundaria / 2° educación secundaria). Este análisis permitió examinar la significación estadística de los promedios grupales, con un nivel del 95,0% de confianza. Luego, se compararon dichos promedios mediante el procedimiento de diferencia mínima significativa (LSD) de Fisher, con un riesgo del 5,0%. En el cálculo de la magnitud o tamaño del efecto de las diferencias en los desempeños de los estudiantes, de acuerdo a los años de escolaridad,

se consideraron los valores de hasta  $d$  0,2, 0,5 y 0,8 como efectos pequeños medianos y grandes, respectivamente, de acuerdo con Cohen (Faul et al., 2009).

*Comprensión lingüística:* se detectaron diferencias significativas en: a) los desempeños entre el 4º-5º y 6º años de la educación primaria ( $Dif. = -1.05$ , *límite* 0.54), esta diferencia revela un efecto mediano ( $d = -0.76$ ), atribuible a los años de escolaridad, b) entre el 1º y 2º años de la educación secundaria ( $Dif. = 0.66$ , *límite* 0.51), con un efecto grande a favor del primer año ( $d = 0.80$ ). No se observó una diferencia significativa entre los grupos de 6º año de la educación primaria y 1º de la educación secundaria.

*Comprensión metalingüística:* se estimó una diferencia estadística entre a) los desempeños del 4º-5º y 6º años de la educación primaria, ( $Dif. = -2.66$ , *límite* 0.1.4), con un efecto mediano ( $d = -0.75$ ), y b) entre el 1º y 2º años de la educación secundaria ( $Dif. = 3.16$ , *límite* 1.33), con un efecto mediano ( $d = 0.61$ ), a favor del primer año. No se observó una diferencia significativa entre los desempeños de los grupos de 6º año de la educación primaria y 1º año de la educación secundaria.

*Sinonimia lingüística:* la comparación de los desempeños mostró una diferencia significativa entre a) los desempeños de los estudiantes de 4º-5 de la educación primaria y 1º de la educación secundaria ( $Dif = 0.59$ , *límite* 0 0.29), con un efecto pequeño ( $d = 0.41$ ) y b) entre el 6º de la primaria y 2º de la secundaria ( $Dif = 0.40$ , *límite*= 0.35), con un efecto mediano ( $d = 0.63$ ). No se observaron diferencias significativas entre los desempeños de los grupos de 6º año y 1º año, y entre los 1º y 2º años secundarios.

*Sinonimia metalingüística:* se observó una diferencia significativa entre a) el par de medias de 6º de la primaria y 2º de la secundaria ( $Dif = 1.18$ , *límite* = 0.58), con un efecto grande ( $d = 1.40$ ), a favor del primer grupo y b) entre las del 1º y 2º de la secundaria ( $Dif = 1.16$ , *límite*= 0.61), con un efecto grande, a favor del primer año ( $d = 0.86$ ), mostrando una relación inversa con la escolaridad. No se observaron dife-

rencias significativas entre los desempeños de los grupos de 4º-5º y 6º año de la educación primaria y de 6º año primaria y 1º año secundaria, por lo que se deduce que los años de escolaridad no gravitaron en los desempeños como se espera.

*Aceptabilidad lingüística:* se estimó una diferencia estadística entre los desempeños de: a) 4º-5 años de la primaria y el 1º de la secundaria ( $Dif = 1.53$ ,  $límite = 1.03$ ), con un efecto pequeño a favor del primer grupo ( $d = 0.20$ ), y b) entre el 1º y 2º años de la secundaria ( $Dif = 1.30$ ,  $límite = 1.09$ ), con un efecto grande a favor del primer año ( $d = 1.40$ ). No se observaron diferencias significativas entre los grupos de 4-5 y 6º año de la educación primaria, y 6º primaria y 1º secundaria.

*Aceptabilidad metalingüística:* se detectó una diferencia significativa entre los desempeños del 4º-5º años de la primaria y el 1º de la secundaria ( $Dif = 1.19$ ,  $límite = 1.06$ ), con un efecto pequeño ( $d = 0.01$ ). No se observaron diferencias significativas entre los desempeños de los grupos de: a) 4º-5º y 6º año de la educación primaria, b) de 6º año primaria y 1º año secundario y c) de 1º y 2º años de la educación secundaria.

*Ambigüedad lingüística:* se detectó una diferencia entre los desempeños de los grupos de: a) 4º-5º y 6º años de la primaria ( $Dif = -16.35$ ,  $límite = 0.59$ ), con un efecto pequeño ( $d = -0.18$ ), y b) 6º primaria y 1º de secundaria ( $Dif = 15.48$ ,  $límite = 0.61$ ), con un efecto pequeño ( $d = -0.28$ ). No se observó una diferencia significativa entre los desempeños de los grupos de 1º y 2º años de la educación secundaria.

*Ambigüedad metalingüística.* se reveló una diferencia estadística entre los grupos de: 4º-5º y 6º años de la primaria ( $Dif = -3.39$ ,  $límite = 1.09$ ) con un efecto grande ( $d = -1.07$ ). No se observaron diferencias significativas entre los desempeños de los grupos de 6º año primaria y 1º año secundario y de 1º y 2º años de la educación secundaria.

*Función lingüística:* se detectó una diferencia entre los grupos de: a) 6º de la primaria y 1º de la secundaria ( $Dif = 1.64$ ,  $límite = 0.88$ ) con un

con un efecto pequeño ( $d = 0.33$ ) y b) 1° y 2° años de secundaria ( $Dif = -1.65$ ,  $límite = 0.79$ ), con un con un efecto mediano ( $d = -0.54$ ). No se observaron diferencias significativas entre los desempeños de los grupos de 4°-5° y 6° años primaria y entre 6° y 1° secundaria.

*Función metalingüística:* se calculó una diferencia significativa entre todos los grupos, a saber: a) 4°-5° y 6° años primaria, ( $Dif = -2.10$ ,  $límite = 1.00$ ) con un efecto grande ( $d = 0.91$ ), b) 6° primaria y 1° secundaria ( $Dif = 1.64$ ,  $límite = 0.88$ ) con un efecto pequeño a favor del grupo de primaria ( $d = 0.33$ ), c) 1° y 2° secundaria ( $Dif = 2.75$   $límite = 0.93$ ), con un efecto mediano ( $d = 0.54$ ).

*Segmentación lingüística:* se estimó una diferencia significativa entre el 6° año de la educación primaria y el 1° de la educación secundaria ( $Dif = -2.10$ ,  $límite = 1.00$ ) con un efecto pequeño ( $d = 0.23$ ). No se observaron diferencias significativas entre los desempeños de los grupos de 4° -5° y 6° años primaria y entre 1° y 2° secundaria.

*Segmentación metalingüística:* existió una diferencia significativa entre todos los grupos, a saber: a) 4°-5° y 6° años primaria, ( $Dif = -2.94$ ,  $límite = 1.03$ ) con un efecto grande ( $d = 0.98$ ), b) 6° primaria y 1° secundaria ( $Dif = 3.89$ ,  $límite = 1.07$ ), con un efecto grande, a favor del 6° año ( $d = 1.64$ ), c) 1° y 2° secundaria ( $Dif = -1.14$   $límite = 0.96$ ) con un efecto mediano ( $d = -0.73$ ).

## 6. Discusión

En este estudio se examinaron los niveles de consciencia lingüística y metalingüística de 328 estudiantes argentinos, que cursan en aulas de cuarto año de la educación primaria hasta segundo de la educación secundaria. En particular, se compararon los desempeños grupales en los niveles de consciencia y estimaron las diferencias grupales en las habilidades de comprensión, sinonimia, aceptabilidad, ambigüedad, función gramatical y segmentación fonémica, mediante la aplicación del Test de Habilidades Metalingüísticas N° 2 – THAM2 - (Núñez

Delgado y Pinto, 2015). También, se valoró el efecto de la escolaridad en tales diferencias.

Se optó por un diseño de investigación descriptivo cuantitativo, por su adecuación a los objetivos y la forma en que se llevó a cabo el proceso de investigación. Si bien, los datos obtenidos en la aplicación del test no permitieron profundizar la causalidad del fenómeno objeto de estudio, los datos recogidos facilitaron una aproximación a dicho fenómeno, contrastando la experiencia empírica con los fundamentos sobre el tema y los hallazgos de estudios precedentes.

En general, los desempeños de los estudiantes fueron satisfactorios en las habilidades lingüísticas relativas al nivel de la conciencia implícita e intuitiva de las reglas y convenciones de la lengua. En contrapunto, no resultaron satisfactorios en las habilidades metalingüísticas vinculadas con el nivel de la conciencia explícita, particularmente, en la resolución de tareas que requerían justificaciones de sus respuestas lingüísticas, por ejemplo, ¿Por qué dices con seguridad que...?, ¿En qué te has fijado para comprender que estas palabras o expresiones significan lo mismo o no?, ¿Por qué esta frase no se puede decir y, sin embargo, la anterior sí?, ¿Qué significan estas palabras?.

La supremacía del nivel de conciencia implícita en los desempeños de los estudiantes se explica, por una parte, a través de los aspectos evolutivos de las habilidades metalingüísticas para representar, describir, reflexionar y manipular los distintos aspectos del lenguaje, ya sea sintácticos, semánticos, pragmáticos o fonológicos (Karmiloff-Smith 1995, Tunmer y Herriman, 1984). Por otra, se considera la incidencia de la escolaridad en la evolución de estas habilidades (Titone, 1996, Nuñez Delgado, 2015b).

En función de las premisas antes expuestas, en este estudio se analizaron los desempeños grupales de los estudiantes, considerando como variables antecedentes el año y nivel escolares. Se esperaba que, a mayor escolaridad fuera más elevado el desempeño en las habilidades metalingüísticas. En una primera aproximación, las estadísticas descriptivas de las puntuaciones totales de los grupos en los niveles de conciencia lingüística y metalingüística ratificaron este supuesto. Sin embargo, la profundización en el análisis de los datos reveló variaciones grupales en el dominio de las habilidades implicadas en los

niveles de consciencia. Esto último confirmaría el postulado de que los estudiantes varían en los grados de dominio de las distintas formas lingüísticas (Karmiloff Smith, 1992; Fernández de Haro, Núñez y Romero López, 2008).

Para precisar las variaciones grupales en los desempeños, resultó de interés examinar comparativamente el grado de dominio de las distintas habilidades lingüísticas y metalingüísticas en los grupos de escolares, en términos de diferencias significativas y no significativas en la resolución de cada subtest. A los fines de la interpretación y reflexión conceptual sobre los desempeños y sus implicancias educacionales, se valoró el grado de efecto del año y/o nivel educativo en tales diferencias.

En cuanto a las habilidades de comprensión lingüística y metalingüística, en la educación primaria se detectaron diferencias entre los desempeños grupales con un efecto mediano, que revelan una cierta progresión concomitante con los años de escolaridad. De manera similar, entre los grupos de 1° y 2° años de la educación secundaria. No obstante, la inexistencia de diferencias entre los grupos de 6° de la educación primaria y 1° de la educación secundaria conduce a observar, al menos, dos cuestiones:

- El predominio de conocimientos gramaticales y formalistas frente a los semánticos cognitivos.
- La escasa progresión en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas en relación a los años de escolaridad.

En relación con lo último, cabe considerar que, si bien los estudiantes examinados asistían a una misma escuela, parte de la población de las aulas del 1° año de la educación secundaria procedía de otras instituciones de la educación primaria. Esta característica contribuye a la explicación de la baja significatividad de los desempeños de este grupo de estudiantes en las habilidades de comprensión lingüística y metalingüística y en otras habilidades medidas.

Los desempeños en las habilidades relativas a la sinonimia mostraron una discrepancia entre los niveles educativos y las expectativas de logros curriculares de los distintos años escolares, por cuanto no se observaron diferencias significativas entre los desempeños lingüísticos

de los grupos de 6º año y 1º año, y entre los dos primeros años de la educación secundaria. Tampoco existieron diferencias entre los desempeños metalingüísticos, de los grupos de la educación primaria y entre los del 6º año primaria y 1º año secundaria. Esto último refleja el escaso dominio de la gramática semántica probablemente, debido a que el aprendizaje de la sinonimia 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 (Fernández de Haro, Núñez y Romero López, 2008).

En relación a las justificaciones en torno a la mejora en las habilidades metalingüísticas con el avance de la escolaridad (Candilera et al., 2015), este estudio no encontró una relación positiva entre ambas. Evidencia de ello es, por ejemplo, el desempeño superior del grupo de 6º año de la primaria en las habilidades de sinonimia metalingüística respecto del grupo de 2º año de la educación secundaria, al resolver tareas que requieren captar el sentido ambivalente de una palabra o expresión, en textos diferenciados por su estructura sintáctica y/o por su significado.

Asimismo, se observó, aunque con un efecto pequeño, una diferencia significativa en los desempeños de los estudiantes de 4º-5 años de la primaria, en la habilidad de aceptabilidad lingüística respecto de los desempeños más bajos del 1º año de la secundaria. La misma situación, se registró en la habilidad metalingüística para justificar juicios de aceptabilidad de textos con anomalías de carácter semántico, que pone en juego el conocimiento social y cultural del uso de la lengua.

Otra evidencia que puso de manifiesto la escasa relación hallada entre los desempeños metalingüísticos y los años de escolaridad se detectó en el dominio de la habilidad lingüística para identificar y explicar ambigüedades semánticas. Existió una diferencia entre el 6º año de la primaria y 1º de la secundaria, con un efecto grande a favor del 6º año. En este plano, se identificó una diferencia entre los desempeños de la educación primaria, con un efecto pequeño a favor del 4º año comparado con el 6º año. Este fenómeno requeriría de nuevas indagaciones que den cuenta de la influencia de otros factores implicados. La comparación de los resultados entre los años de la educación secundaria no reveló diferencias.

En el nivel metalingüístico de las ambigüedades semánticas, solamente los desempeños de los grupos de la primaria se diferenciaron con un efecto grande. Este hecho indicaría la necesidad de acrecentar en la enseñanza las prácticas en el reconocimiento de palabras polisémicas, especialmente, en la educación secundaria.

Los desempeños diferenciales en las habilidades lingüísticas y metalingüísticas relativas a la función gramatical mostraron un buen conocimiento de las funciones gramaticales, como consecuencia de un aprendizaje de la lengua que otorga prioridad a los aspectos formales. Sin embargo, no ocurrió lo mismo en las habilidades lingüísticas de segmentación de fonemas, sílabas y lexemas libres, donde sólo se apreció una diferencia significativa entre los estudiantes del 6° año de la educación primaria y el 1° de la educación secundaria. En el nivel metalingüístico, todos los grupos mostraron capacidad para reconocer el paso del plano del fonema al morfema.

## 7. Conclusión

Los resultados de este estudio conducen a interpelar los procesos de enseñanza, por cuanto el tránsito de los estudiantes a lo largo de la escolaridad no muestra correspondencia con el desarrollo creciente de capacidades para situarse ante la lengua, observarla, analizarla, describirla y revisarla.

En la actualidad, el conocimiento explícito de la lengua y la reflexión sobre su uso es el principal objetivo de la enseñanza de la gramática e involucra no sólo a la especificidad de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, sino también, de cualquier conocimiento de la cultura escolar. Asimismo, la mejora del uso de la lengua incluye la atención de los aspectos normativos, requeridos en los usos formales y contextualizados. Esto último no puede ser reducido a la resolución de problemas ortográficos, antes bien, su finalidad es mejorar el conocimiento y la comprensión del sistema lingüístico y su uso, especialmente en relación a la escritura.

El desarrollo de la consciencia metalingüística a lo largo de la escolaridad representa un desafío educativo en tanto implica avanzar más

allá de los procesos lingüísticos y cognitivos básicos que se espera que alcancen los estudiantes (Palacios y Pedragosa, 2018), tanto en la vida cotidiana como en el ámbito escolar. La ampliación de las oportunidades y condiciones para el desarrollo de las habilidades y los recursos lingüísticos facilita el acceso y la participación futura de los estudiantes en los diversos sistemas de significación social, cultural y educativa.

Los resultados alcanzados en nuestro estudio y las consideraciones expuestas ponen en cuestión la enseñanza de las prácticas del lenguaje, la inclusión de las habilidades metalingüísticas en los contenidos curriculares, la apropiación que los docentes hacen de ellos en las situaciones áulicas cotidianas y el desarrollo sistemático de dichas habilidades a lo largo de la educación obligatoria.

## Referencias

- Allal, L. (2000). Regulación metacognitiva de la escritura en el aula. En: Camps, Anna y Milian, Marta (comps.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 187-214). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Berko, J. y Bernstein, N. (1999). *Psicolingüística*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Camps, A. y Milian, M. (comps.) (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M., y Ribas, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- Cabezas, M., Ruiz Gallego, M. y Romero Mariscal, M. (2015). Desarrollo de la consciencia metalingüística y enseñanza-aprendizaje de la lectura en educación infantil: aportaciones de un estudio experimental. *Investigación en la escuela*, 87, 105-116.
- Candilera, G. Iliceto P. y Nuñez Delgado, P. Pinto M. (2015). The validation of the Tham-2 (Test de Habilidades Metalingüísticas). *Rivista di Psicolinguistica Applicata*. XV, 2, 31-57.
- Chaney, A. L., & Burk, T. L. (1998). *Teaching Oral Communication in Grades K-8*. Boston: Allyn and Bacon.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31, 2-13.
- Dolz, J. y Erard, S. (2000). Las actividades metaverbales en la enseñanza de

- los géneros escritos y orales. En: Camps, A. y Miliàn, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 7-38). Barcelona: Homo Sapiens.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. y Lang A. G. (2009). Statistical power analysis using G\*Power 3.1: test for correlation and regression analysis. *Behaviour Research Methods*, 4, 1149-1160.
- Flavell, J. (1984). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Fernández De Haro, E.; Núñez, M.<sup>a</sup> 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, 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*, 13, 288-302.
- Franco, M., Blanco, P. & Cortés, O. (2013). Papel de las habilidades metalingüísticas en los procesos de lectura y escritura en la educación superior. *Revista Escenarios*, 11, 82-86.
- Gombert, J. (1992), *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Madrid: MEC y Paidós.
- González, M. J. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico. Análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 97-107.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la modularidad*. Madrid, Alianza.
- Karmiloff-Smith, A. (1995). Restricciones de la conciencia metalingüística. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 72, 33-50.
- Lasagabaster, D. (1998). The threshold hypothesis applied to three languages in contact at school. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1, 119-133.
- Núñez Delgado, M.<sup>a</sup> P.; Pinto, M.A. (2015). *THAM-2 Test de habilidades metalingüísticas nº 2 (9-14 años)*. Roma: Sapienza Università Editrice.
- Núñez Delgado, M. P. (2015a). Metacognición, habilidades metalingüísticas

- y aprendizaje. En Palacios, A. (comp.). *Claves para incluir. Aprender, enseñar y comprender* (pp. 111-131). Buenos Aires: 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* (pp. 97-130). Madrid: Pirámide.
- 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. (2007). Conocimiento léxico y comprensión lectora. *Boletín del Instituto de Investigaciones Educativas*, 8, 105-111.
- Palacios, A. (2012). *El efecto de la comprensión de palabras en la comprensión de textos*. Tesis de Doctorado, Universidad de San Andrés. Recuperado de: <http://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/924/1/%5BP%5D%5BW%5D%20D.%20Edu%20Palacios%20Anal%C3%ADa.pdf>
- Palacios, A. y Barreyro, J. (2014). El efecto de facilitación de palabras en la comprensión lectora en estudiantes de distintos sectores sociales. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 24, 32-45.
- 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* (pp. 43-64). Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- Palacios, A. y Schinella, G. (2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la metacognición sobre el estudio en estudiantes de Medicina. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24, 9-28.
- 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.
- Reuchlin, M. (1980). *Compendio de estadística*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 59, 87-118.
- Titone, R. (1996) El aprendizaje de la lectura, la lengua bilingüe y el desarrollo de habilidades metalingüísticas: un modelo psicolingüístico modular del aprendizaje de la lectura. Alfredo Ybarra Lara (coord.) *Jornadas de*

*Literatura Infantil y Juvenil. ¿Leer en el siglo XXI?* (pp. 67-83). Andújar: Alcance.

Tunmer, & Herriman, M.L. (1984) *Metalinguistic awareness in children: theory, research, and implications*. Berlin, Alemania: Springer-Verlag.

Vygotski, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Obras Escogidas. Tomo II*. Madrid: Visor.

Willms, J. D. (2006). *Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*. Montreal: UNESCO.

Recibido: 06.05.2019 Aceptado: 11.11.2019