

Lenguaje, metacognición y evaluación de los resultados de aprendizaje en estudiantes universitarios de psicopedagogía

Linguagem, metacognição e avaliação dos resultados de aprendizagem em estudantes universitários de psicopedagogia
Langage, métacognition et évaluation des résultats d'apprentissage chez les étudiants universitaires en psychopédagogie
Language, Metacognition, and Learning Outcomes Assessment in University Students Majoring in Educational Psychology

Adriana Lelia Delgrosso¹

1. *Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía, Universidad Abierta Interamericana, Argentina.*

Resumen

Las nuevas propuestas educativas en la universidad se centran en el desarrollo de competencias y en los resultados de aprendizaje que se espera adquieran las y los estudiantes para alcanzarlas. La metacognición cumple un papel fundamental en ese proceso de aprendizaje centrado en el alumno cuyos docentes tienen el rol de guiarlos e interpelarlos para que puedan autorregularse en su trayectoria educativa. Una mirada neuropsicológica a lo anterior nos obliga a pensar que esto ocurre por la presencia del lenguaje, función cerebral superior que una vez interiorizada nos permite dialogar con nosotros mismos, organiza el pensamiento verbal y da lugar a los procesos de pensamiento lógicos formales que toda formación universitaria requiere. En este trabajo se estudia la relación entre la evaluación sumativa y la autoevaluación de los resultados de aprendizaje alcanzados al finalizar la cursada por estudiantes de segundo año de psicopedagogía de una universidad privada de la ciudad de Rosario (Argentina) que cursaron la asignatura Psicolingüística en 2023. El objetivo de este trabajo es describir y argumentar los modos en los que se hace presente el lenguaje en dos instancias de evaluación aplicadas en una asignatura en la que es su objeto de estudio. Es un trabajo descriptivo, cuantitativo, de relación y transversal. Los datos se recogieron de la aplicación de dos instrumentos: el Formulario de revisión de contenidos III que incluye tanto preguntas conceptuales como el análisis de un caso y la Rúbrica de autoevaluación de resultados de aprendizaje. Las conclusiones muestran que la evaluación sumativa individual arrojó un promedio de 6 y una mediana de 7 puntos. Grupalmente, el 66% de las respuestas fue dado correctamente, tanto en preguntas conceptuales como en el análisis de caso. En la autoevaluación sobre los resultados de aprendizaje alcanzados, la mitad de la población refirió que fue “bastante” y la cuarta parte “mucho”, el 18% dijo haber sido “suficiente” y para solo dos estudiantes “poco”. Esta autoevaluación sobre los resultados es independiente de la puntuación obtenida en la evaluación sumativa.

Palabras clave: lenguaje, metacognición, estudio de evaluación, educación superior.

Resumo

As novas propostas educativas na universidade centram-se no desenvolvimento de competências e nos resultados de aprendizagem que se espera que os estudantes adquiram para alcançá-las. A metacognição desempenha um papel fundamental nesse processo de aprendizagem centrado no aluno, em que os docentes têm o papel de guiá-los e questioná-los para que possam se autorregular em sua trajetória educacional. Um olhar neuropsicológico sobre o que foi mencionado nos leva a pensar que isso ocorre devido à presença da linguagem, uma função cerebral superior que, uma vez interiorizada, nos permite dialogar conosco mesmos, organiza o pensamento verbal e dá origem aos processos de pensamento lógico-formais que toda formação universitária requer. Este trabalho estuda a relação entre a avaliação somativa e a autoavaliação dos resultados de aprendizagem alcançados ao final do curso por estudantes do segundo ano de psicopedagogia de uma universidade privada na cidade de Rosario (Argentina), que cursaram a disciplina de Psicolinguística em 2023. O objetivo deste trabalho é descrever e argumentar as formas em que a linguagem se faz presente em duas instâncias de avaliação aplicadas em uma disciplina cujo objeto de estudo é a própria linguagem. Trata-se de um estudo descritivo, quantitativo, relacional e transversal. Os dados foram coletados por meio da aplicação de dois instrumentos: o Formulário de revisão de conteúdos III, que inclui tanto perguntas conceituais quanto a análise de um caso, e a Rubrica de autoavaliação dos resultados de aprendizagem. As conclusões mostram que a avaliação somativa individual teve uma média de 6 e uma mediana de 7 pontos. Em grupo, 66% das respostas foram corretas, tanto nas perguntas conceituais quanto na análise de caso. Na autoavaliação sobre os resultados de aprendizagem alcançados, metade da população indicou que foi “bastante” e um quarto “muito”, 18% relataram ter sido “suficiente” e apenas dois estudantes consideraram “pouco”. Essa autoavaliação dos resultados é independente da pontuação obtida na avaliação somativa.

Palavras-chave: linguagem, metacognição, estudo de avaliação, educação superior.

Artículo recibido: 12/02/2024; Artículo aceptado: 28/10/2024.

Correspondencias relacionadas con este artículo deben ser enviadas a Adriana Lelia Delgrosso, Universidad Abierta Interamericana, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía – Laprida 1656 BBP – Rosario, Argentina.

E-mail: adridelgrosso@hotmail.com

DOI:10.5579/ml.2024.0859

Résumé

Les nouvelles propositions éducatives à l'université se concentrent sur le développement des compétences et sur les résultats d'apprentissage que l'on s'attend à ce que les étudiants acquièrent pour les atteindre. La métacognition joue un rôle fondamental dans ce processus d'apprentissage centré sur l'étudiant, où les enseignants ont pour rôle de les guider et de les interpeller afin qu'ils puissent s'autoréguler dans leur parcours éducatif. Une perspective neuropsychologique à ce sujet nous amène à penser que cela se produit grâce à la présence du langage, une fonction cérébrale supérieure qui, une fois intériorisée, nous permet de dialoguer avec nous-mêmes, organise la pensée verbale et donne lieu aux processus de pensée logiques formels requis par toute formation universitaire. Ce travail étudie la relation entre l'évaluation sommative et l'autoévaluation des résultats d'apprentissage atteints à la fin du cours par des étudiants de deuxième année de psychopédagogie dans une université privée de la ville de Rosario (Argentine) qui ont suivi la matière de Psycholinguistique en 2023. L'objectif de ce travail est de décrire et de discuter les façons dont le langage est présent dans deux instances d'évaluation appliquées dans une matière où il est l'objet d'étude. Il s'agit d'un travail descriptif, quantitatif, relationnel et transversal. Les données ont été recueillies grâce à l'application de deux instruments: le Formulaire de révision des contenus III, qui comprend à la fois des questions conceptuelles et l'analyse d'un cas, et la Grille d'autoévaluation des résultats d'apprentissage. Les conclusions montrent que l'évaluation sommative individuelle a donné une moyenne de 6 et une médiane de 7 points. Collectivement, 66 % des réponses ont été correctes, tant dans les questions conceptuelles que dans l'analyse de cas. Lors de l'autoévaluation des résultats d'apprentissage atteints, la moitié de la population a indiqué que c'était "assez", un quart a dit "beaucoup", 18 % ont estimé que c'était "suffisant" et seulement deux étudiants ont répondu "peu". Cette autoévaluation des résultats est indépendante de la note obtenue lors de l'évaluation sommative.

Mots-clés: langage, métacognition, étude d'évaluation, enseignement supérieur.

Abstract

New educational proposals at university are focused on the development of skills and the learning outcomes that students are expected to acquire to accomplish said proposals. Metacognition plays a crucial role in that learning process, which is focused on students, who should be guided and questioned by their professors, so that they can self-regulate throughout their educational career. Looking at this through a neuropsychological lens, we feel compelled to think this happens because of the presence of language, a higher brain function that, once internalized, allows us to engage in a dialogue with ourselves, organizes verbal thinking, and provokes the processes of formal logical thinking that university education always requires. This work studies the relationship between the summative assessment and the self-evaluation of the learning outcomes that sophomores majoring in Educational Psychology at a private university in Rosario, Argentina, acquired by the end of their Psycholinguistics course in 2023. The purpose of this study is to describe and argue the ways in which language presents itself in two evaluation instances, applied in a course that has it as its subject matter. This is a descriptive, quantitative, relational, cross-sectional study. Data was gathered through the implementation of two instruments: the 3rd Content Revision Form—that includes both conceptual questions and a case study—, and the Learning Outcomes Self-Evaluation Rubric. Conclusions show that the individual summative assessment produced an average of 6 and a median of 7 points. Altogether, 66% of the answers were delivered correctly, both in conceptual questions and in the case study. When answering the learning outcomes self-evaluation, half the population recounted that they achieved "a lot" of outcomes, a fourth of them considered they accomplished "many," 18% said their outcomes were "enough," and only two students answered they had "few." This self-evaluation about the results does not depend on the score obtained in the summative assessment.

Keywords: language, metacognition, evaluation study, universities.

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la convocatoria para participar de un número especial que vincula la neuropsicología con la educación intentaremos argumentar el papel que tiene el lenguaje en las evaluaciones que llevamos a cabo en nuestra labor docente, enmarcada en una orientación metacognitiva de la educación que pretende que el estudiante universitario sea protagonista de su crecimiento cognitivo y académico. La propuesta de nuestras cátedras propicia la participación activa de las y los estudiantes en la producción de trabajos curriculares y extracurriculares semanales, su evaluación, autoevaluación y co-evaluación. Se les interpela para que su presencia en clase sea activa, participando del diálogo coordinado con el fin de que sea un intercambio dinámico en gran grupo. Deben aceptar que el aula invertida es un trabajo tanto para su docente que la diseña pero también una experiencia que les brinda autonomía y autorregulación para que con el tiempo pueden comprender que las actividades asincrónicas semanales que les proponemos les evita procrastinar y les permite llegar a las evaluaciones de resultados con los conceptos leídos y comprendidos. En la mayoría de los casos se trata de actividades que se tienen que

resolver analizando casos clínicos o interpretando viñetas humorísticas, las que fueron seleccionadas por referir y poder argumentarse a la luz de los temas teóricos desarrollados en cada clase. Toda la producción semanal personal, individual o grupal, se reúne en un *portafolio de asignatura* (Delgrosso et al., 2021a), valioso instrumento de evaluación y autoevaluación durante la cursada y el coloquio final. Las y los estudiantes pueden aprender que los errores sirven para ver dónde está la dificultad y que mostrarlos a su docente y sus pares nos iguala y favorece la reflexión conjunta; pueden animarse a pensar críticamente no solo sobre sí mismos sino hacia la propuesta que les hace la cátedra todos los años; acceden al trabajo colaborativo y a la autoevaluación y evaluación entre pares como un mecanismo de reflexión permanente de desempeño. Se les propone que sean responsables de su proceso de aprendizaje no solo revisando conceptos sino también su desempeño académico y tener que evaluarlo tanto cualitativa como cuantitativamente.

La primera actividad autoevaluativa con la que se enfrenta el alumnado pertenece a la asignatura Semiología y Lingüística: el *ensayo autoevaluativo* (Dimangano y Delgrosso, 2019 a, 2019 b). Los otros instrumentos de evaluación, tanto de proceso como de resultado, que les

proponemos en nuestras dos asignaturas son las *rúbricas analíticas de autoevaluación* (Delgrosso et al., 2021a), las *rúbricas analíticas de evaluación entre pares* y el *informe crítico para el coloquio* (Delgrosso et al., 2021b). Consideramos que todas las evaluaciones que se apliquen deben ser acordes al dictado de las clases y, en tal sentido, nuestras investigaciones en innovación educativa se llevan a cabo en nuestras aulas, que son nuestro laboratorio. Allí desarrollamos con absoluta libertad nuestros proyectos pedagógicos que, en ocasiones, son luego la fuente de investigaciones, como la que ahora presentamos.

Contextualizado el entorno de trabajo, el objetivo que nos proponemos responder en esta investigación es el de observar la relación que existe entre la evaluación sumativa y la autoevaluación de los resultados de aprendizaje alcanzados al finalizar la cursada por nuestras/os estudiantes universitarios que cursaron Psicolingüística en 2023.

La evaluación sumativa indaga los resultados de aprendizaje alcanzados por el grupo en estudio para identificar indicadores de una perturbación en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura por trastorno neurolingüístico. O sea, que los contenidos conceptuales de la unidad evaluada están destinados a argumentar, desde el marco teórico fisiológico y fisiopatológico, las repercusiones que el aprendizaje patológico de uno o ambos códigos del lenguaje tienen en el aprendizaje del código lectoescrito. Tal como se verá a continuación en el marco teórico y luego en la discusión.

Para arribar a esa instancia evaluativa fue imprescindible desarrollar, en las dos unidades previas del programa de la asignatura, los contenidos conceptuales referidos a la adquisición del lenguaje, los códigos lingüísticos, la formación de conceptos, el lenguaje interno, el pensamiento y el lenguaje patológico.

En relación con la autoevaluación, en tanto instancia metacognitiva, podemos decir que se pone en juego el lenguaje del sujeto que está aprendiendo a reflexionar tanto sobre su proceso de aprendizaje como sobre los resultados alcanzados. En este caso, la formación de conceptos, el lenguaje interno - pensamiento verbal - serán los instrumentos cognitivos que le permitan llevar a cabo esa tarea de indagación, razonamiento y valoración.

Para obtener los puntajes de la evaluación sumativa se aplicó en el aula un formulario de revisión de contenidos, que incluye tanto preguntas conceptuales como el análisis de un caso, en tanto que la autoevaluación se obtuvo mediante una rúbrica de evaluación de resultados de aprendizaje, de la asignatura, de pares y del rol docente que completan asincrónicamente y envían a su docente de manera previa al coloquio de final de cursada.

En esta rúbrica de 2023 y en todas las actividades asincrónicas de la Unidad III se transcriben no solo los resultados de aprendizaje que la asignatura propicia que sus estudiantes alcancen sino las competencias y subcompetencias a las que ella tributa para el perfil de quien egresa.

La competencia es la *1. Diagnosticar dificultades de aprendizaje y diseñar tratamientos psicopedagógicos tendientes a superarlas*.

La Sub-competencia que se desprende es la 1.1. *Realizar diagnósticos psicopedagógicos de los obstáculos que*

dificultan los procesos de aprendizaje considerando sus características en las diferentes etapas evolutivas.

Resultados de aprendizaje: *Identifica indicadores de una perturbación en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura por trastorno neurolingüístico.*

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Neuropsicología. Algunos contenidos conceptuales de la asignatura

El objetivo de estudio de la asignatura Psicolingüística es, fundamentalmente, el lenguaje. Si bien en la unidad I se describen las teorías de adquisición y la ontogenia, reservamos la unidad II para desarrollar sus procesos de aprendizaje, fisiológico y fisiopatológico, del lenguaje. En la unidad III vemos la importancia que éste tiene para el aprendizaje pedagógico del código lectoescrito.

Consideramos, desde nuestro enfoque neuropsicológico, que el lenguaje se adquiere fisiológicamente sólo mediante la interacción con los hablantes del medio y que cumple un rol indispensable en el aprendizaje pedagógico, no exclusivamente por brindar la materia prima para la adquisición de la lectoescritura y por ser vehículo de transmisión de los contenidos culturales sino por el papel reforzador de los desempeños académicos. Como si esto no fuera suficiente, sin él no accederíamos al pensamiento verbal, indispensable para los procesos lógicos que se ponen en juego en algunos aprendizajes.

Para desarrollar estos conceptos que guían nuestra práctica y que intentamos transmitir a nuestras cohortes, comenzaremos por abreviar en algunas fuentes.

El lenguaje es la facultad o capacidad propia del hombre de comunicarse a través de sistemas de signos verbales. Según esta definición, dada por lingüistas, lenguaje es sinónimo de lenguaje verbal y, por extensión, de lengua. Fue Ferdinand de Saussure quien con el fin de delimitar el objeto de estudio de la lingüística, además de la clásica oposición lengua/habla, formuló la de lenguaje/lengua, considerando que el lenguaje tiene un lado individual (el habla) y un lado social (la lengua) y está a caballo en diferentes dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico. La lengua es un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos. Como facultad semiótica -capacidad humana para comunicarse mediante cualquier sistema de signos- no debemos olvidar que las lenguas constituyen el principal sistema de signos dado que es el único que posee la función metalingüística (propiedad de referirse a las diversas unidades que lo constituyen) y el único que puede funcionar en calidad de metalenguaje (propiedad de referirse a todos los otros sistemas de signos). De modo que el uso del vocablo lenguaje para referirnos a otros sistemas organizados en metasistemas implica que el uso del término sea metafórico (Coto, 2004). Casi no existe actividad humana que no comporte como parte integrante el empleo del lenguaje (Ducrot y Todorov, 2003). El uso del lenguaje oral tiene dos facetas: hablar y escuchar, y escuchar implica comprender, interpretar lo que se vehiculiza a través de la palabra oral (Camps, 2002).

Desde nuestro marco teórico dentro de la neuropsicología, el lenguaje es su objeto de estudio por ser considerado, junto con las Gnosias y las Praxias, una Función Cerebral Superior (FCS) las que, siendo específicas del hombre, se adquieren mediante un proceso de aprendizaje sustentado en la actividad cortical cerebral; son biológicas por su naturaleza y sociales por su génesis e imprescindibles para otros aprendizajes (Azcoaga, 1979a). Este aprendizaje, considerado fisiológico, es un proceso de carácter bastante estable que afecta tanto al comportamiento de un animal como al de un ser humano, que se elabora frente a modificaciones, también de carácter bastante estable, del ambiente externo. Es una reorganización del comportamiento que da lugar a la organización de las FCS (Azcoaga 1979a, 1987). Esta modificación es producto de la interacción del organismo con el ambiente, condición sine qua non para el surgimiento del lenguaje. Esta interacción, si bien está considerada en las diferentes teorías de adquisición, como las que postularon Piaget (1977), Vigotsky (1993), Skinner (1957, citado en Peña-Correal y Robayo-Castro, 2007), entre otros, no está explícitamente desarrollada más que por pocos autores (Bruner, 1982; Luria 1984; Mark y Picard, 1992). Es impensado que el DAL de Chomsky (2004) pueda salir a la luz sin la interacción con otros. Para Vigotsky (1993) los signos elaborados por el hombre mediatizan la formación, estructura y el transcurso de todos los procesos psicológicos. Bruner (1989), quien nunca negó la influencia recibida de Vigotsky, sostuvo que el medio de comunicación mediante el que se realiza la educación -que es el lenguaje- nunca puede ser neutral, impone un punto de vista no sólo acerca del mundo al que se refiere sino también sobre el empleo de la mente con respecto a este mundo. Para Pavlov, el lenguaje mediatiza la interpretación y aprovechamiento de la realidad creando un segundo sistema de señales, que es una señal de señales que nos separa de la realidad y, a la vez, nos hace humanos (Azcoaga, 1992). “Se trata del lenguaje, función que introduce un principio nuevo en la actividad de los hemisferios. Si nuestras sensaciones y las imágenes del mundo exterior son para nosotros las primeras señales de la realidad, las señales concretas, el lenguaje (...) son las señales segundas, las señales de señales” (Azcoaga, 1992, p.96) Siguiendo estos postulados, Vigotsky (1993) consideró que la transmisión racional, intencional de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere un sistema mediatizador, tal como es el lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación. Para Piaget (1977) el lenguaje le permite al sujeto relatar sus actos, reconstruir el pasado y, por lo tanto, evocarlos en ausencia de los objetos; además le permite anticipar los actos futuros, aún no ejecutados, hasta sustituirlos a veces por la sola palabra, sin jamás realizarlos. De modo que, como una de las formas más complejas de los procesos psicológicos, desempeña un papel fundamental ya que ninguna actividad psicológica compleja transcurre sin la participación directa o indirecta del lenguaje (Quintanar Rojas, 2002).

Pero volviendo a de Saussure fue él quien, al definir ese objeto de estudio que es la lengua, conceptualizó el signo lingüístico como una relación de interdependencia entre un significante (imagen acústica) y un significado (concepto), elementos que se presuponen uno al otro desde el punto de vista de la lengua (Rodríguez, 2004) y dio lugar al surgimiento de las nociones de sintagma y paradigma. Esto

permitió a Jakobson (1974) postular mecanismos intelectuales independientes para cada una de las relaciones que se den en estos niveles de análisis de las unidades lingüísticas, que fue posible a partir del estudio de las perturbaciones del lenguaje que hiciera con Luria (Azcoaga, 1985). Este origen de la neurolingüística dio lugar a la concepción de la existencia de dos códigos en el lenguaje: el fonológico y el semántico y, a la vez, que jerárquicamente el segundo subordine al primero a pesar de que sin él no tiene existencia concreta (Azcoaga, 1986; Geromini, 1996, 2000).

Ahora bien, son los significados vehiculizados a través de ese código semántico quienes permiten el acceso al pensamiento lógico formal descrito por Piaget (1977). En el lenguaje interior el habla se transforma en pensamientos internos, mientras que en el lenguaje externo es la transformación del pensamiento en palabras, es decir su materialización y objetivación. Al transformarse en lenguaje, el pensamiento se modifica o reestructura. Es decir, que al encontrarse el pensamiento y el lenguaje, surge tanto el pensamiento verbal como el lenguaje intelectual. En este surgimiento es importante la aparición de los conceptos, debido a que el niño aprende que cada uno de los objetos que se encuentran en su entorno tiene un nombre y por lo tanto, aprende a clasificarlos de acuerdo a sus características particulares (Vigotsky, 1993). Para Azcoaga (1979b, 1993) el pensamiento se caracteriza por ser un flujo ininterrumpido a lo largo de la vida, por tener contenidos cognitivos, cumplir una función adaptativa, donde los contenidos cognitivos son los conceptos, y por estar constituido por componentes no lingüísticos y del lenguaje. El lenguaje interior es una parte del pensamiento y éstos, según Azcoaga (1979b), suelen confundirse si no se establecen precisiones. “Por otro lado es innegable que se trata de un tema apasionante: para nuestro bien o para nuestro mal, convertimos nuestros sentimientos y nuestras emociones al lenguaje interior y los rumiamos incesantemente. O por el contrario, inadvertidos de tales emociones y sentimientos, no alcanzamos a expresarlos en lenguaje interior y siguen hasta cierto punto dirigiendo nuestro comportamiento sin que nos apercebamos de ello” (Azcoaga, 1979b: XV). El pensamiento es un proceso cognitivo cuyo resultado son los conceptos y para éstos es indispensable el lenguaje. El progreso cognoscitivo tiene como vehículo principal al lenguaje que amplía el “mundo interior” o sea, forma la propia conciencia. Comienza con el uso del lenguaje externo en soliloquios y diálogos pero este proceso tiene su mayor desarrollo cuando se ha interiorizado el lenguaje y con él el pensamiento discursivo que es uno de los componentes principales de la formación de la conciencia. El diálogo interior es el que posibilita la formación de la actividad consciente y la consolidación de hábitos intelectuales que le son propios (Azcoaga et al., 1981).

El lenguaje cumple un papel fundamental en el aprendizaje pedagógico. La lengua oral impregna la vida escolar con funciones muy diversas: regular la vida social escolar; aprender contenidos y aprender a pensar, a reflexionar, a leer y escribir; es también camino para la entrada en la literatura. A su vez, puede y debe ser objeto de aprendizaje, especialmente de los usos más formales (Camps, 2002).

El lenguaje interviene como principal instrumento de comunicación, como material para la adquisición del código lectoescrito y para las nociones matemáticas y las series del

lenguaje necesarias para la automatización del cálculo (Azcoaga et al., 1982).

La lectura y la escritura, desde el punto de vista neurofisiológico, conforman un nuevo código, que no es un nuevo lenguaje sino una nueva forma de él (Solovieva y Quintanar, 2007) que para ver la luz debe inexorablemente pasar por un proceso de transcodificación y que posee subsistemas. Una lengua se considera "transparente" si la lectura y/o la escritura pueden realizarse mediante reglas de conversión de grafemas en fonemas (lectura) o de fonemas en grafemas (escritura) (Azcoaga, 1986). En este sentido, y sin profundizar en el concepto de estereotipo (como nuestra escuela llama a las unidades funcionales que se organizan en el aprendizaje fisiológico de los códigos del lenguaje), sí debemos recordar, como anticipamos, que son dos: el fonológico y el semántico (Azcoaga, 1991, 2007; Geromini, 1996, 2000).

En el *primer subsistema de transcodificación* intervienen los fonemas, cuyo sustrato neurofisiológico, los estereotipos, constituyen el código fonológico, a los que se agrega la identificación de la forma de una letra (grafema), sílaba o palabra (gnosias visuoespaciales) para la lectura (Azcoaga, 1979a) y actos motores elementales tales como los movimientos de flexoextensión de la muñeca o la prehensión digital del lápiz (praxias manuales instrumentales) que requieren de las gnosias visuoespaciales para la organización del espacio gráfico, la ubicación en el renglón, el reconocimiento de la configuración particular y diferencial de cada grafema y de sus rasgos (Azcoaga, 1986).

El *segundo subsistema de transcodificación* permite la identificación ideográfica y perceptiva: incluye la identificación global de la estructura gráfica (configuraciones visuoespaciales llamadas logogramas) y la del significado. La transcodificación semántico-gráfica es cuando el texto pasa del lenguaje interno a los automatismos práxicos que permiten la escritura comprensiva y la transcodificación gráfico-semántica es en la cual la información pasa desde los logogramas a la descodificación semántica responsable de la comprensión lectora (Azcoaga, 1986).

Cuando se ha logrado la organización y consolidación de los estereotipos de la lectura y la escritura, tanto el reconocimiento como la reproducción de ellos son automáticos. Estos estereotipos son los que permiten la descodificación de los grafemas durante la lectura y la codificación durante la escritura. Se trata, por lo tanto de la conversión del grafema en fonema (lectura) o del fonema en grafema (escritura).

En síntesis, la lectura requiere de dos procesos, uno (automático: el primer subsistema) que permite la correspondencia grafema – fonema y el otro (comprensivo: segundo subsistema), responsable de la identificación ideográfica y perceptiva. Éste, a su vez, tiene dos subcomponentes: la identificación de la estructura gráfica y la del significado (Azcoaga, 1986). El pasaje de un código a otro se verifica por la capacidad de abstracción y generalización dependiente del lenguaje interior (Zenoff, 1987).

En relación con la patología y desde nuestro marco teórico dentro de la neuropsicología consideramos al lenguaje una FCS y que su estudio tiene un enfoque *neurolingüístico*, en tanto el órgano donde se organiza es el cerebro. Sabemos que en ese cerebro hay dos zonas predeterminadas genéticamente donde se organizan y almacenan las unidades

funcionales de los dos códigos que componen ese lenguaje: *fonológico* y *semántico*. Sabemos que por diferentes *etiologías* ese *aprendizaje* del lenguaje puede ser *fisiopatológico* en tanto la actividad nerviosa superior que organiza esos códigos se encuentra alterada, en uno o en ambos. Sabemos entonces que las *patogenias* pueden ser tanto anártrica o afásica y que son las mismas que sustentan la afasia y la anartria en una persona adulta.

En relación con el aprendizaje del código lectoescrito, si alguno o ambos códigos del lenguaje se encuentran afectados, también lo estará la lectura y la escritura. Desde el modelo fisiológico y fisiopatológico de la neuropsicología postulamos que el trastorno de aprendizaje de este nuevo código, está ocasionado por la patogenia subyacente que sustenta síntomas que no son patognomónicos, tales como la *dislexia*, la *disortografía*, la *disgrafía* y la *discalculia* (Azcoaga et al., 1982; Delgrosso, 2022).

2.2 Educación. Metacognición y resultados de aprendizaje

La educación superior tanto en Europa como en Latinoamérica se encuentra en un proceso de cambio a nivel de los procesos formativos como en sus resultados y efectos, la mayoría orientados hacia las competencias de egreso. El inicio de este proceso surgió en Bolonia a mediados de 1990 como resultado de la necesidad de adaptarse a la sociedad del conocimiento y las exigencias de un mundo globalizado. Así fue que Bolonia sentó las bases para una formación universitaria con competencias comunes, transparencia en el proceso formativo y la generación de evidencias de los aprendizajes de los estudiantes que implican cambios en la docencia y evaluación (Jerez, 2012; Ballesteros, 2020). En el año 2001 comenzó el proyecto Tuning europeo, un programa con flexibilidad para mejorar los resultados académicos que dirige la mirada al estudiante como actor protagonista, que articula las áreas de conocimiento entre el pregrado y el posgrado y la movilidad intra y entre universidades. Estos objetivos se pusieron en marcha a partir de competencias genéricas y específicas; enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos y calidad de los programas. En Latinoamérica estos cambios comenzaron a surgir a partir de acuerdos iniciados en 1998 en el Mercosur con el fin de apoyar la creación de un espacio común de formación superior con una perspectiva de integración regional. También con la iniciativa del Alfa Tuning AL que se llevó a cabo entre 2004 y 2007 con el fin de impulsar consensos a escala regional para entender los títulos a partir de las competencias que pueden alcanzar quienes los poseen (Jerez, 2012).

Jerez (2012) se interroga respecto de las diferencias que deberían existir entre actividades curriculares y los objetivos de aprendizaje, entre el enfoque tradicional y uno basado en competencias. En la búsqueda de respuestas notó una bibliografía escasa y confusa. Aun así, infirió tres elementos clave:

El conjunto de actividades curriculares debe dar cuenta del logro de la competencia en su totalidad, de modo que lo que constituye el perfil de egreso por competencia en el proceso de enseñanza aprendizaje son las parcialidades integradas y articuladas durante el proceso formativo.

El papel del docente ocupa un lugar de guía del aprendizaje de sus alumnos.

El proceso de enseñanza y aprendizaje se organiza en torno a lo que se espera que un/a estudiante demuestre al final de la actividad curricular de manera integrada por estándares de aprendizaje y no desde intenciones formativas. Las competencias del perfil de egreso y resultados de aprendizaje plantea diferencias: las primeras son integraciones contextualizadas para toda la formación en tanto que los segundos dan cuenta de integraciones parciales articuladas en una secuencia temporal. Estos últimos, además, deben considerar criterios de evaluación, saberes a movilizar y actividades de aprendizaje y evaluación.

Es importante el papel que cumple la generación de evidencias de los aprendizajes de los estudiantes, lo que implica cambios a nivel de docencia y evaluación. La Formación Basada en Competencias es una manera de dar respuestas a las necesidades que plantea la sociedad en nuestros días.

Según Jerez (2012) los *resultados de aprendizaje* están en la vanguardia de la innovación educativa porque cambian el foco de la educación basada en el profesor y la enseñanza a uno basado en el estudiante y en el aprendizaje. Hay muchas definiciones pero, básicamente, refieren a que son enunciados acerca de lo que se espera que un estudiante será capaz de hacer o saber luego de una actividad de aprendizaje, de finalizar un módulo, unidad y como consecuencia de un conjunto particular de experiencias educativas de nivel superior.

Se enfocan en el contexto y las posibles aplicaciones de esos conocimientos y habilidades, favoreciendo la orientación de la evaluación y la conexión del aprendizaje con distintas situaciones de la vida cotidiana. Se deben construir de manera que logren representar una progresión general dentro del mapa curricular. Por lo tanto debe existir claridad con respecto a la alineación entre resultados de aprendizaje, estrategias pedagógicas, didácticas y evaluativas pero también a los perfiles de egreso de cada proyecto educativo (Ballesteros, 2020).

Uno de los requisitos para la correcta utilización de los resultados de aprendizaje es que estén redactados de forma precisa y clara. En decir, que se expresen en términos simples y no ambiguos, de manera que estudiantes, profesores y examinadores externos los puedan entender de forma clara. También es conveniente acotar su número (Mayor Cinca et al, 2013). En este sentido, Mclean y Locker (2006, citados en Mayor Cinca et al, 2013) recomiendan: "los resultados de aprendizaje deben ser pocos y suficientemente significativos para no olvidarlos y ser elocuentes; la mayoría de los cursos pueden optar entre cinco y diez resultados".

Las diferencias entre competencias y resultados de aprendizaje radican en que la primera debe ser demostrada de manera total, en tanto que los resultados están comprendidos en un proceso más acotado. Los resultados son más específicos y son más fáciles de gestionar en un curso, asignatura o módulo ya que pueden diseñarse actividades de aprendizaje y de evaluación, en tanto que las competencias por su complejidad y densidad. De modo que, un conjunto de resultados de aprendizaje van a dar cuenta en la formación de una competencia. En otras palabras: las competencias son la suma integrada de un conjunto de resultados de aprendizaje

que son posibles de certificar entorno a un perfil de egreso o profesional.

Para Astigarraga, Mongelos y Carrera (2020) los resultados de aprendizaje señalan los objetivos a desarrollar por las y los docentes, sugieren los contenidos asociados a los distintos tipos de competencias y las formas pertinentes de trabajo en el aula, así como también los entornos de aprendizaje para que sean lo más parecidos y cercanos posibles a los contextos de aplicación de las competencias.

Algunas investigaciones previas refieren que aunque se ha avanzado en los diseños curriculares por competencias, queda mucho por hacer para mejorar cómo evaluarlas, concretando resultados de aprendizaje bien definidos y contextualizados en las distintas asignaturas del plan de estudios (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2018).

Citamos en primer término un trabajo de 2013 en el cual se pretende comprobar si existen diferencias en la percepción del grado de aprendizaje alcanzado por estudiantes universitarios, cuando se enfrentan a la estimación de competencias o a la de resultados de aprendizaje. La muestra la constituyen 151 estudiantes que asisten a dos asignaturas, una de primer cuatrimestre y otra de segundo, ambas de primer curso del grado en Psicología de la universidad de Salamanca, que responden voluntariamente a un cuestionario a través de la plataforma Studium (Moodle), en el que valoran el grado de consecución (de 0 a 10) de 6 competencias y 9 resultados de aprendizaje -referidos a dichas competencias-asignados a las materias cursadas. Además, la/os profesores responsables puntúan en la misma escala el grado en que, en su opinión, han trabajado en el aula las 15 destrezas. Los datos se analizan con estadísticos descriptivos, correlacionales y de varianza. Los resultados del primer cuatrimestre muestran que existe una alta coincidencia entre las estimaciones ofrecidas por los estudiantes y por el profesor en una de las materias, si bien las diferencias obtenidas entre la valoración del aprendizaje, en términos de competencias frente a resultados de aprendizaje no son estadísticamente significativas (Mayor Cinca et al, 2013).

En un artículo que profundiza en la formación y resultados de aprendizaje en competencias genéricas en los títulos de grado de la enseñanza universitaria se analizó una muestra de guías docentes del grado de Pedagogía de la Universidad de La Laguna, con la finalidad de valorar el tratamiento que se le daba a las competencias genéricas y a los resultados de aprendizaje. El estudio puso de manifiesto que no se desarrollan todas las competencias genéricas que figuran en las memorias de verificación del título, no se contemplan actividades formativas, ni se concretan resultados de aprendizaje para este tipo de competencias. A partir de la información recogida, se diseñó una guía práctica en la que se concretaron propuestas innovadoras dirigidas al profesorado, con el fin de mejorar el desarrollo y evaluación de las competencias genéricas (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2018).

Un trabajo que describe la aplicación de didácticas que generarán una evidencia del logro y eficacia del aprendizaje en la educación superior fue llevado a cabo en Ecuador donde las universidades están aplicando estrategias metodológicas progresivas en cada nivel de organización curricular. Se aplicó una tipología descriptiva y el método analítico-sintético y se utilizaron fuentes documentales impresas y digitales para llegar a la conclusión que al

estructurar y orientar de manera correcta el proyecto integrador de saberes, a través de la interacción investigación-acción, permite al estudiante adquirir competencias de la profesión, que evidencian el resultado del aprendizaje (Quiñonez, 2018).

Jiménez-García y colaboradores (2020) abordaron el plan institucional de evaluación de aprendizajes de la Universidad Europea de Madrid, describieron su modelo de desarrollo y evaluación de los resultados de aprendizaje de las asignaturas. El plan pretende impulsar una cultura de evaluación sistemática de la adquisición de los resultados de aprendizaje de la/os estudiantes para favorecer la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Utilizaron el modelo de diseño curricular inverso y triangularon los resultados de aprendizaje, las actividades formativas y el sistema de evaluación de 1.652 asignaturas. Basado en los resultados de la implementación del plan, concluyeron que la institucionalización de un plan de evaluación de aprendizajes contribuye a fomentar la cultura de la evaluación y mejora las instituciones de educación superior, además de permitir abordar la evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes de forma sistemática.

Gaete (2021) sistematizó dos experiencias docentes sobre el uso de organizadores gráficos y narrativas transmedia, como estrategia de evaluación de resultados de aprendizaje en 63 estudiantes universitarios, la mayoría mujeres, que cursaron dos asignaturas en 2019 de la carrera de Administración Pública, de la Universidad de Antofagasta en Chile. Cada estudiante recibió en formato digital la pauta con las instrucciones para la elaboración de la evaluación, en grupos elegidos libremente según afinidad, sin la intervención del docente. Cada grupo debía enviar por correo electrónico como archivos adjuntos los mapas mentales, cómics y memes desarrollados, dentro de un plazo perentorio fijado desde el comienzo de semestre en la respectiva Guía de Aprendizaje y Programa de cada asignatura, plazo que también estaba indicado en la pauta de elaboración de la evaluación antes señalada. La evaluación del trabajo se llevó a cabo mediante una rúbrica que identifica los principales aspectos de cada organizador gráfico según lo expuesto en la revisión de la literatura del artículo, además de los aspectos relativos a la exposición oral, considerando una escala de calificación de 1 a 7 para evaluar cada uno de los aspectos relacionados con el resultados de aprendizaje de cada asignatura incluida en esta actividad evaluativa. Con el propósito de conocer la valoración de quienes participaron de la experiencia desarrollada, se elaboró un cuestionario ad hoc considerando una escala Likert con cuatro alternativas de respuesta, para valorar un total de 11 afirmaciones incluidas en el instrumento, relacionadas con cuatro tópicos: cómic, mapa mental, memes y trabajo grupal. En complemento a la evaluación cuantitativa, el instrumento incluye además un espacio para que, quienes lo deseen, formulen comentarios cualitativos sobre la actividad evaluativa desarrollada. El cuestionario fue aplicado individualmente al terminar la exposición oral sobre el cómic, meme y mapa mental elaborado por cada grupo, con el propósito de recabar la valoración personal de cada estudiante sobre el uso de dichos organizadores gráficos, como procedimiento de evaluación formativa del resultado de aprendizaje. En las instrucciones del cuestionario, se indica que las y los estudiantes debían leer cada una de las afirmaciones contenidas en el instrumento y

evaluar cada una con “Muy en Desacuerdo” (1) o “En Desacuerdo” (2), si considera que su experiencia con la actividad evaluativa fue negativa o desfavorable para su aprendizaje; o marcando con “De Acuerdo” (3) o “Muy de Acuerdo” (4), si considera que los mapas mentales, comics y memes permiten evaluar adecuadamente el logro del RA. Los resultados mostraron que el estudiantado desarrolló satisfactoriamente los diferentes organizadores gráficos incluidos en la actividad evaluativa, expresando una mayor valoración hacia el mapa mental y el comic como metodologías más adecuadas para evaluar el logro de los resultados de aprendizaje de los contenidos estudiados. En cambio, describen al meme como un método menos pertinente para implementar procesos de evaluación en el ámbito universitario, a pesar de ser un elemento cultural muy común para los jóvenes del siglo XXI.

Vivimos en una sociedad inmersa en el conocimiento y quienes elegimos ser docentes tenemos la obligación de formar estudiantes capaces no solo de buscar la información pertinente a cada momento, de seleccionarla, procesarla e interpretarla para generar el conocimiento necesario que les permita resolver las situaciones que se les presenten sino también de autorregular y evaluar sus procesos de aprendizaje. De modo que, a nivel docente, debemos enfocarnos más en el aprendizaje que en la enseñanza y en el rol activo de las y los estudiantes. En este paradigma, Anijovich (2018) describe los tipos de evaluación que favorecen ese rol activo. La evaluación diagnóstica continua, la evaluación formativa y la evaluación final sumativa. Todas las evaluaciones deben incluir criterios de evaluación, públicos y transparentes que permiten y favorecen la autoevaluación, la evaluación entre pares y la co-evaluación. Dentro de las estrategias e instrumentos de evaluación desde el enfoque curricular por competencias esta autora propone, entre otras: las rúbricas, que son listas de cotejo mejoradas con criterios, descriptores y niveles de calidad, y el portafolio. Astigarraga, Mongelos y Carrera (2020) consideran que así como un/a estudiante debe ser responsable de su aprendizaje (a lo largo de la vida), también debe asumir la responsabilidad de su evaluación. En ese sentido, los tres principales enfoques de la evaluación -no excluyentes entre sí- que mencionan son: la evaluación del aprendizaje, la evaluación para el aprendizaje y la evaluación como aprendizaje. Relacionan el primero de estos enfoques con la evaluación sumativa y con la perspectiva certificadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y al segundo con los procesos de evaluación diagnóstica y, más específicamente, a la evaluación formativa. El tercero de los enfoques, también en un contexto de evaluación formativa, pero orientada a constatar los logros adquiridos, permite facilitar al alumno el proceso de aprendizaje sobre su propia evaluación, de manera que el aprender a aprender se desarrolle también en relación con la evaluación de su propio proceso formativo y del logro de sus aprendizajes. Este proceso de metacognición debe ser facilitado y guiado por docentes, tutores, o sea, por quienes participan en el proceso educativo-formativo del alumnado.

Casanova (citado en Jiménez-García et al., 2020) planteó en 1998 que toda evaluación formativa en el ámbito educativo supone la recolección de datos relativos al progreso y dificultades con las que se encuentran las y los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por eso, Jiménez-García y colaboradores (2020) plantean que la valoración en

educación superior debe poner el foco en los resultados de aprendizaje vinculados a las competencias que los estudiantes tienen que desarrollar, restando importancia a la exposición de contenidos por parte del docente, y centrándose en el logro de un determinado nivel de desempeño competencial.

Uno de los mayores desafíos que como docentes debemos alcanzar es la incorporación de metodologías activas y de evaluación más participativas que favorezcan adecuadamente el logro de los resultados de aprendizaje de quienes estudian como protagonistas principales de su propia formación en el ámbito de la educación superior del siglo XXI (Gaete, 2021).

Cano García (2008) plantea que toda cátedra debe poseer un programa de evaluación de la asignatura, es decir un conjunto de instrumentos relacionados entre sí en forma lógica (por la adecuación de los contenidos, la coherencia con los resultados de aprendizaje, la pertinencia de la metodología), cronológica (planificando los momentos de los procesos) y ontológica (dada por la finalidad, los propósitos y los valores del sujeto evaluador que otorga sentido, coherencia y valor al programa).

Para García Sanz (2014) la evaluación no es sólo una herramienta para valorar el nivel de logro de las competencias sino también para favorecer el desarrollo de las mismas y recurre a las rúbricas como medio para demostrar las competencias adquiridas por los estudiantes. La rúbrica es un potente instrumento para la evaluación de cualquier tipo de tarea pero se destaca para evaluar competencias, pues permite diseccionar las tareas complejas que conforman una competencia en tareas más simples distribuidas de forma gradual y operativa (Alsina Masmitjà, 2013).

Las rúbricas son un medio para demostrar las competencias adquiridas por los estudiantes, valorando aspectos complejos, imprecisos y subjetivos y aportando una evaluación interpretable, justa y transparente para profesores y estudiante (García Sanz, 2014). Es importante que se promueva, en los procedimientos de evaluación, el uso de instrumentos que permitan recoger información sobre el desempeño en el proceso de adquisición de las competencias (Fernández March, 2010).

La orientación metacognitiva de la educación estudia cómo los profesores median para que sus estudiantes automonitoreen y remodelen los propios procedimientos cognitivos (Barrero, 2001b) con el propósito de que sea el protagonista y gestor ejecutivo de su crecimiento cognitivo y académico (Barrero, 2001a). De este modo puede convertirse en un individuo autónomo capaz de reconocer sus procesos cognitivos y de aprender a controlar su proceso de aprendizaje. Su docente debe ayudarlo a aprender a aprender y a aprender a pensar (Torreano et al., 2017).

Entre las estrategias didácticas o metodológicas que pueden observarse en la mayoría de los programas que se han realizado en las dos últimas décadas para el desarrollo de las estrategias de autorregulación del aprendizaje se encuentran, entre otras, la autoobservación la práctica autorreflexiva. La autoobservación es un proceso cognitivo que implica el establecimiento de metas y el feedback que suministra a través de su habla interna ayuda a determinar el progreso en las tareas y genera información sobre las acciones futuras (Torreano et al. 2017).

3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Diseño y población

Este es un trabajo descriptivo, cuantitativo y transversal cuya fuente de información es primaria ya que recoge los datos directamente de la población en estudio: 19 estudiantes de segundo año de la licenciatura en psicopedagogía de una universidad privada de la ciudad de Rosario (Argentina) que asistieron en el primer cuatrimestre a la asignatura Psicolingüística, la mayoría mujeres. Psicolingüística es correlativa con Semiología y Lingüística que se dicta en primer año. Ambas presentan una continuidad en la relación de los contenidos, las estrategias de enseñanza y los resultados de aprendizaje pretendidos. Enmarcadas en un proyecto institucional que prioriza el logro de competencias, las actividades están orientadas tanto hacia la participación activa de la/os estudiantes en la producción de trabajos curriculares y extracurriculares semanales, así como también a su autoevaluación y co-evaluación. Las asignaturas están a cargo de la misma profesora.

Las unidades de análisis fueron un alumno varón y 18 estudiantes mujeres que respondieron el formulario de revisión de contenidos III y completaron la rúbrica para presentar en el coloquio de final de cursada. Se estudiaron los *resultados de aprendizaje* que alcanzaron por evaluación sumativa y la autoevaluación que ellos realizan sobre esos alcances y otros temas vinculados al aprendizaje.

3.2 Variables

La primera variable, *evaluación sumativa de los resultados de aprendizaje*, es cuantitativa discreta y tiene dos dimensiones de análisis relacionadas con el tipo de pregunta, conceptuales o de análisis de caso, y el tipo de respuesta, correcta o incorrecta.

Conceptualmente, un resultado de aprendizaje se desprende de las competencias del perfil institucional y, en este caso, nuestra asignatura aporta a una competencia y una subcompetencia para que el estudiantado cuando finalice la cursada sea capaz de “Identificar indicadores de una perturbación en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura por trastorno neurolingüístico”. Para alcanzarlo se establecen y persiguen resultados específicos en cada clase o actividad en todas las unidades de la asignatura. El y las estudiantes están en conocimiento de esos resultados esperados porque se incluyen en cada uno de los planes de clases de cada unidad. La operacionalización de esta primera variable es la suma de respuestas seleccionadas correctamente en los 10 ítems del Formulario de revisión de contenidos de la Unidad III, que constituyen el puntaje o calificación individual obtenidos. Para fines estadísticos, se reúnen los puntajes en una escala cualitativa ordinal: Puntaje Regular (4 y 5), Puntaje Bueno (6 y 7) y Puntaje Muy Bueno (8, 9 y 10).

La segunda variable resulta la *autoevaluación que el/las estudiantes pueden hacer respecto de los resultados de aprendizaje alcanzados*. Presenta dos dimensiones: una respecto de la percepción que poseen sobre haber alcanzado los resultados de aprendizaje específicos y otra sobre la contribución que tienen todas las actividades sincrónicas y asincrónicas llevadas a cabo, diseñadas y coordinadas por la

docente y al trabajo grupal en grupos pequeños con puestas comunes con pares en gran grupo. Las modalidades de resultados de aprendizaje específicos alcanzados y contribución para alcanzarlos son: mucho, bastante, suficiente, poco y nada. Los indicadores son las marcas que cada estudiante puso en cada uno de los casilleros de las 9 preguntas de la rúbrica, 4 en los ítems específicos y 5 en los de contribución. Es por naturaleza cualitativa de escala ordinal aunque sus indicadores son cuantificados.

3.3 Instrumentos de recolección de datos

Los resultados de aprendizaje por evaluación sumativa se obtuvieron de la aplicación de un formulario, que Google denomina test de autoevaluación, en el que se obtiene el puntaje según la selección correcta de opciones. Lo llamamos “Formulario de revisión de contenidos de la Unidad III” e incluye 6 preguntas conceptuales y 4 ítems de análisis de un caso clínico. La autoevaluación que ellos hacen sobre esos alcances (4 ítems) y contribución (5 ítems) se tomó de la aplicación de una “Rúbrica de evaluación de resultados de aprendizaje, de la asignatura, de pares y del rol docente”.

3.4 Procedimiento

El formulario se aplicó luego de la culminación de la unidad y de la corrección de todas las actividades asincrónicas que en ella se incluyen. Es individual y “a libro abierto” para que el alumnado pueda consultar el material de cátedra con todos los contenidos conceptuales y las actividades a través de las cuales los llevan a la práctica, de modo que no hay preguntas cuyas respuestas requieran de la memorización de los contenidos sino de una reflexión y análisis del ítem que permita la selección de una respuesta que consideren correcta dentro de otras opciones. Pueden responderlo a través del dispositivo electrónico que deseen.

La rúbrica es una actividad domiciliaria que se les propone realizar una vez finalizada la cursada y que fue diseñada específicamente para esta cohorte con el fin de reflexionar sobre los algunos aspectos específicos desarrollados en la asignatura. También es individual porque

con su aplicación tratamos que cada estudiante pueda autoevaluarse, a través de una escala cualitativa sobre, y específicamente, haber alcanzado esos resultados de aprendizaje esperados por la cátedra y también sobre la propuesta pedagógica que reciben para poder acceder a ellos a través de las actividades asincrónicas, sobre el desempeño de sus pares en las mismas, tanto en gran grupo como en los que conformaron para trabajar y sobre el rol del docente como facilitador de ese aprendizaje.

Los datos así recogidos se volcaron en una Planilla de Volcado (Anexo) que incluye las iniciales de cada estudiante según el orden alfabético del curricular, las respuestas obtenidas en cada ítem del Formulario y las cuatro de los ítems de resultados específicos de la Rúbrica. Esos datos se procesaron en tablas de doble entrada, que se muestran en el siguiente punto junto con la prueba de Ji-cuadrado de Pearson aplicada y las medidas de posición estadística establecidas. Trabajamos con un nivel de significación del 5% (con un nivel de confianza del 95%), por lo que se acepta que existe asociación entre las variables estudiadas cuando el valor p es menor que 0,05.

4. RESULTADOS

4.1 Evaluación sumativa de los resultados de aprendizaje

El formulario de revisión de contenidos de la Unidad III de la asignatura Psicolingüística incluye 6 preguntas conceptuales referidas al código lectoescrito y a su aprendizaje tanto fisiológico como fisiopatológico y cuatro preguntas en las que deben analizar la lectura y escritura de un caso clínico de patogenia neurolingüística. En cada una de ellas hay sólo una respuesta correcta que se debe seleccionar entre varias opciones. De modo que el número de ítems que se deben marcar es de 10.

Las respuestas correctas en cada estudiante se obtuvieron entre un mínimo de 4 y el máximo de 10, el promedio resultó ser 6, muy cercano a la mediana de 7 puntos (Tabla 1 de Volcado de datos y Tabla 2).

Tabla 1.
Planilla de volcado de datos

Item	Evaluación sumativa de resultados Unidad III Psicolingüística 2023. Formulario III										Rúbrica de autoevaluación				
	Preg Conceptuales					Análisis de Caso				Punt	Preg Específicas				
	1	2	3	4	5	6	7.1	7.2	7.3		7.4	M	B	S	P
AM						x	x	x			7	4			
AS	x					x	x	x	x		5		4		
BC		x				x					8		3	1	
CM		x				x					8	4			
DV						x				x	8		1	2	1
FM						x	x	x			7	1	3		
FD		x	x	x				x		x	5		4		
GA	x	x		x		x					6	1	2	1	
GC		x	x	x			x	x	x		4	1	1	2	
GoM					x	x					8	1	3		
GrM											10	1	2	1	
KD		x		x	x	x					6	1	3		

Tabla 1. (Continuación)
Planilla de volcado de datos

Ítem	Evaluación sumativa de resultados Unidad III Psicolingüística 2023. Formulario III										Rúbrica de autoevaluación				
	Preg Conceptua						Análisis de Caso				Punt	Preg Específicas			
	1	2	3	4	5	6	7.1	7.2	7.3	7.4		M	B	S	P
LH	x					x	x	x	x		4	1		3	
LV				x	x	x					7	4			
ML						x					9		4		
OR	x	x		x		x	x		x		4		1	2	1
OE			x		x		x		x	x	5	1	3		
RA		x				x	x	x			6		2	2	
SV						x					9		4		
Total	3	9	3	6	4	15	8	7	5	4		20	40	14	2

Tabla 2.
Distribución de las calificaciones obtenidas en el formulario III de Psicolingüística 2023

Evaluación sumativa (Puntajes individuales)	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Ocho	Nueve	Diez	Total
N (n° de casos)	3	3	3	3	4	2	1	19

En la Tabla 3 se vuelcan las respuestas correctas e incorrectas que dieron los 19 estudiantes en cada ítem según el tipo de pregunta que se le formuló. Hacen un total de 190 selecciones, de las cuales en el 66% fueron dadas correctamente. Si bien se puede inferir que el comportamiento entre las dimensiones de la variable es similar, se comprueba estadísticamente que no se encontró asociación ($> 0,05$) entre el tipo de pregunta y la respuesta

dada, ya que el estadístico Ji-cuadrado (0,2513) arrojó un valor p de 0,6161.

Según las respuestas correctas e incorrectas que dieron los 19 estudiantes en cada uno de los 10 ítems, se observa que la mayor frecuencia de respuestas negativas recayó en dos de las 6 preguntas conceptuales. Entre las respuestas incorrectas y los ítems se confirmó la asociación ($< 0,05$) con un Ji-cuadrado de 28,3681; grados de libertad de 9 y un valor p de 0,0008.

Tabla 3.
Distribución de las 190 respuestas obtenidas en cada ítem el formulario, según el tipo de pregunta y el tipo de respuesta

Tipo de pregunta	Preguntas conceptuales						Análisis de un caso				Total	%	
	1	2	3	4	5	6	7.1	7.2	7.3	7.4			
Ítem													
Respuestas Correctas	16	10	16	13	15	4	11	12	14	15			
Subtotal	74						52				126	66%	
Respuestas Incorrectas	3	9	3	6	4	15	8	7	5	4			
Subtotal	40						24				64	44%	
Total	114						76				190	(100%)	

4.2 Autoevaluación sobre los alcances de los resultados de aprendizaje esperados

Analizaremos ahora la rúbrica de evaluación de resultados de aprendizaje, de la asignatura, de pares y del rol docente que el grupo en estudio completó asincrónicamente de manera individual para presentar en coloquio final de la asignatura Psicolingüística.

La Tabla 4 resume el total de las respuestas individuales recogidas. Distinguimos con color las 4 preguntas específicas sobre los resultados de aprendizaje alcanzados. De esas 76 respuestas, la mitad de la población refirió que fue “bastante” y la cuarta parte “mucho”, el 18% dijo haber sido “suficiente” y para solo dos alumnas “poco”.

El comportamiento en los 3 primeros ítems es similar en tanto que difiere en cuanto a los aportes que esos resultados harán en el futuro desempeño profesional. Estadísticamente no se encontraron diferencias ya que no hay asociación ($> 0,05$) entre las variables estudiadas (valor p 0,764).

Los porcentajes obtenidos en las preguntas sobre contribución muestran que el 66% respondió que las actividades asincrónicas y el rol del docente, tanto como el trabajo y las puestas comunes con pares contribuyen “mucho” para alcanzar los resultados esperados. La cuarta parte de la población dijo que los aportes fueron “bastante” y solo el 9% “suficiente”.

Tabla 4.
Distribución de las 171 respuestas obtenidas en la rúbrica

En relación con el resultado de aprendizaje esperado en Psicolingüística 2023: Identificar indicadores de una perturbación en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura por trastorno neurolingüístico						
		MUCHO	BASTANTE	SUFICIENTE	POCO	NADA
Ítems específicos	¿Cuánto fue tu alcance?	3	12	4		
	¿Cuánto fue tu alcance en la identificación de indicadores de perturbación del código fonológico del lenguaje?	3	10	5	1	
	¿Cuánto fue tu alcance de identificación de indicadores de perturbación del código semántico del lenguaje?	3	11	4	1	
	¿Esos resultados alcanzados contribuirán a tu futuro desempeño profesional?	11	7	1		
	Subtotal	20	40	14	2	0
	Frecuencia relativa	26%	53%	18%	3%	
	Total de respuestas dadas a los alcances específicos	76 (100%)				
Ítems de contribución	¿Las actividades asincrónicas diseñadas contribuyeron para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados?	11	7	1		
	¿Mi rol docente en el diseño de las actividades asincrónicas contribuyó para alcanzarlos?	13	5	1		
	¿El grupo de pares favoreció la resolución de las actividades asincrónicas?	10	4	5		
	¿Las puestas en común en gran grupo favoreció la identificación de indicadores de perturbación del proceso de aprendizaje de la lectoescritura por trastorno neurolingüístico?	13	6	1		
	¿Mi rol docente en las actividades sincrónicas contribuyó para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados?	16	2	1		
	Subtotal	63	24	9	0	0
	Frecuencia relativa	66%	25%	9%		
Total de respuestas que contribuyen a los alcances	95 (100%)					

4.3 Relación entre la evaluación sumativa de resultados de aprendizaje alcanzados y la autoevaluación que de los 4 ítems específicos hacen los 19 estudiantes

Ya dijimos en la Tabla 4 que la mitad de la población refirió que el resultado de aprendizaje alcanzado fue “bastante”. Esta modalidad no fue la seleccionada por quienes obtuvieron una calificación de 4 y 7 puntos. Los de menor puntaje eligieron con mayor frecuencia “suficiente”, en tanto que los otros “mucho”. Con el fin de ver si este comportamiento se confirma estadísticamente con el Ji-cuadrado, y al existir muchos casilleros vacíos, unimos las dos columnas de las calificaciones más altas y agregamos los 2 “poco” a los “suficientes” (Tabla 5).

De este modo, con un grado de libertad de 10, tenemos un valor p de 0,0000. Esto significa que, estadísticamente, se observa asociación (< 0,05) entre cada puntaje y la percepción de los alcances.

Ahora bien, para observar si la percepción sobre los resultados de aprendizaje alcanzados se incrementa según la evaluación sumativa obtenida en el formulario, reunimos las calificaciones en una escala cualitativa ordinal para obtener su comportamiento estadístico (Tabla 6).

De modo que, con un Ji-cuadrado de 9,5372, un grado de libertad de 6, tenemos un valor p de 0,1455 y, por lo tanto, esta asociación no es observada.

Tabla 5.
Distribución de las modalidades de autoevaluación de los resultados de aprendizaje específicos alcanzados según la evaluación sumativa individual

	Cuatro	Cinco	Seis	Siete	Ocho	Nueve	Diez	Total
Mucho	2	1	2	9	5		1	20
Bastante	2	11	7	3	7	8	2	40
Suficiente	7		3		3		1	14
Poco	1				1			2
N (n° de casos)	3	3	3	3	4	2	1	76

Tabla 6.

Distribución de las modalidades de autoevaluación de los resultados de aprendizaje específicos alcanzados según las modalidades de evaluación sumativa

	Puntaje Regular	Puntaje Bueno	Puntaje Muy Bueno	Total
Mucho	3	11	6	20
Bastante	13	10	17	40
Suficiente	7	3	4	14
Poco	1		1	2
N (n° de casos)	6	6	7	76

5. DISCUSIÓN

En relación con las competencias y subcompetencias a las que abona esta asignatura, podemos considerar que la unidad III es la que más aporta al perfil de un egresado. Las dos primeras Unidades del programa preparan a nuestro alumnado para comprender los temas desarrollados en la tercera que es donde se pretende que adquieran las habilidades y destrezas para *identificar indicadores de una perturbación en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura por trastorno neurolingüístico*, como resultado del aprendizaje. Tal como lo hicieron las cohortes anteriores, este grupo en estudio también analizó, en las unidades I y II, tanto casos clínicos reales como de viñetas o videos (los que no dejan de ser “casos”) para ilustrar y comprender la adquisición del lenguaje, los códigos lingüísticos, la formación de conceptos, el lenguaje interno, pensamiento y lenguaje patológico. Ambas unidades incluyen resultados de aprendizaje que fueron evaluados a través de un formulario. Si bien no es motivo de análisis en este trabajo, estimamos que están redactados de forma precisa y clara, con términos simples y sin ambigüedades pero que su número no es acotado, tal como recomiendan Mclean y Locker (2006, citados en Mayor Cinca et al, 2013) ya que les proponemos uno por clase, al menos, cuando no dos. Se los incluyen en el plan de clases que poseen al inicio de cada Unidad. No se ha evaluado aún la percepción que el alumnado tiene respecto de haberlos alcanzado: es un proyecto en vías de ejecución. Aplicamos sí una rúbrica analítica de autoevaluación, luego de finalizadas las dos primeras unidades, como evaluación formativa del aprendizaje (Anijovich, 2018; Astigarraba et al., 2020) que pone en juego el feedback necesario para comenzar a monitorear su desempeño académico (Torreano et al., 2017).

Las competencias del perfil de egreso son integraciones contextualizadas para toda la formación, en tanto que los resultados de aprendizaje dan cuenta de integraciones parciales articuladas en una secuencia temporal que deben considerar criterios de evaluación, saberes a movilizar y actividades de aprendizaje y evaluación (Jerez, 2012).

Ya dentro de la unidad III nuestro/as estudiantes comenzaron a encontrar como encabezado en todas las actividades asincrónicas (en adelante AA) la competencia, y subcompetencia, a las que contribuye la asignatura, acompañadas de los resultados de aprendizaje específicos de cada actividad. Haremos un repaso de las AA de la Unidad III, a la luz de los resultados de aprendizaje esperados en cada

una para poder relacionarlos con los ítems conceptuales del formulario que los evalúan.

AA 10a: “Códigos lectoescrito y fonológico”. Resultado de aprendizaje: reconocen los errores referidos a la normativa de la lengua cometidos en la escritura.

AA 10b: “Análisis de casos: Noelia y Giuliana”. Resultados de aprendizaje: distinguen los subsistemas de la lectura y reconocen los errores referidos a la normativa de la lengua cometidos en la escritura.

Las preguntas conceptuales 1 y 2 del Formulario, a continuación transcritas en cursiva y cuyos resultados se volcaron en la Tabla 3, indagan sobre este nuevo código, tal como lo expresaron Solovieva y Quintanar (2007) quienes sostienen que no es un nuevo lenguaje sino una nueva forma de él.

1- El español puede ser considerado una escritura fonética. Tiene fonemas tanto con correspondencia biunívoca como plurívoca (doble y triple) con los grafemas, dos casos especiales porque uno representa dos 2 fonemas y otro es un elemento cero. Elige la opción que mejor describa la correspondencia de estos 10 grafemas: m, p, n, ñ, a, o, h, r, x, y.

16 estudiantes eligieron correctamente la opción

b. Son 6 grafemas con correspondencia biunívoca, 2 con correspondencia plurívoca doble, 1 caso especial y 1 elemento cero.

2- Estas correspondencias plurívocas y casos especiales son las que dan lugar a errores de ortografía, los que no se deben confundir con la disortografía como síntoma. Elige la opción que mejor describa a estas sustituciones: baca por vaca, corazón por corason, jarra por garra, lluvia por yubia y caro por carro.

10 estudiantes eligieron correctamente la opción

a. Se identifican 3 errores y 2 síntomas.

La pregunta 2 es una de las que mayor frecuencia de errores presentó. Vemos que es muy común no poder distinguir un error de la lengua de un síntoma en la escritura, a pesar de que es un tema que se retoma de la correlativa anterior. Nuestra lengua es "transparente" porque la lectura y/o la escritura pueden realizarse mediante reglas de conversión de grafemas en fonemas (lectura) o de fonemas en grafemas (escritura) pero debemos tener presente que no todos los grafemas tienen correspondencias biunívocas (Azcoaga, 1986). ¿Cuál es el riesgo de que no se distinga un error de un síntoma? En principio, tomar como patológicos algunos errores esperados en una curva normal de aprendizaje y, por otro lado, tomar como errores normales a síntomas que nos indican una probable patogenia.

AA 11: “Códigos lingüísticos y subsistemas de la lectura”. Resultados de aprendizaje: distinguen los subsistemas de la lectura, los relacionan con los códigos del lenguaje y aprecian el papel mediatizador del lenguaje en el aprendizaje pedagógico.

Solovieva y Quintanar (2007), tal como como Azcoaga (1979a, 1985), Zenoff (1987) y Geromini (2000), sostienen que ese lenguaje interno para surgir en letras debe pasar por un proceso de transcodificación que posee subsistemas, como específicamente se indaga en el ítem III:

3. *¿A qué se denomina transcodificación semántico-gráfica y gráfico-semántica? Marca la opción correcta. 16 estudiantes respondieron que a la escritura y lectura comprensiva*

Ya en el terreno de la patología, también tenemos preguntas conceptuales:

4. *Las omisiones, sustituciones, agregados y transposiciones de grafemas o de sílabas escritas son síntomas que caracterizan a) la transcodificación fonema-grafema, b) la transcodificación grafema- fonema o c) la transcodificación significado-significante. Marca la opción correcta. 12 indicaron la opción a que es la correcta.*

5. *La dislexia y la disortografía son síntomas presentes en la patología de las praxias. Marca la opción correcta: verdadero o falso. 14 marcaron correctamente falso*

6. *La dislexia, la disortografía y la disgrafía son síntomas todos presentes en las patologías neurolingüísticas. Marca la opción correcta: verdadero o falso. Solo 4 marcaron correctamente falso*

Solo la pregunta 6 mostró mayor frecuencia de errores. Afirmar que la disgrafía es un síntoma neurolingüístico supone una falta de claridad en los conceptos referidos a las FCS como patogenia de la sintomatología (Azcoaga, 1979a, 1985; Azcoaga et al., 1982). No sucedió así en la pregunta anterior que fue respondida correctamente por un gran número de estudiantes.

Específicamente en relación con los resultados de aprendizaje que propicia la asignatura como aporte a la formación del estudiante, este año alcanzamos a hacer dos actividades: AA 12: “Análisis de casos: Giordina y Tomás” y AA 13: “Análisis de caso: A.D.”

Este recurso de analizar producciones escritas o leídas (que deben oír y luego transcribir) de pacientes con patologías neurolingüísticas comienza a despertar en nuestro/as estudiantes la motivación de poner en juego sus incipientes habilidades y destrezas para descubrir qué código del lenguaje se encuentra afectado y repercute en el aprendizaje normal del código lectoescrito. En el Formulario, esos aprendizajes fueron evaluados con 4 preguntas del Caso Delfina: las 3 primeras referidas a la comprensión lectora de diferentes modalidades de lectura –oral, silente y de la examinadora- (Azcoaga et al., 1982). Se incluye en cada las transcripciones de niña con el fin de que puedan identificar las ideas centrales que ella pudo extraer. Los textos y las ideas totales que posee cada uno son conocidos por el grupo en estudio por haber sido trabajados previamente, tanto en la correlativa anterior como en otros casos. Como puede observarse en la Tabla 3, los resultados mostraron mayor frecuencia de respuestas correctas que incorrectas.

Luego, en la última pregunta se les pidió comparar esas lecturas con los 3 tipos de escrituras que llevó a cabo la paciente y marcar la opción correcta: a) Delfina tiene afectado el código fonológico del lenguaje, b) Delfina tiene afectado el código semántico del lenguaje y c) Delfina tiene afectados ambos códigos. 15 estudiantes afirmaron correctamente que *Delfina tiene afectado el código semántico*.

Las futuras incumbencias del egresado/a no lo/as habilita para diagnosticar patologías en el lenguaje pero creemos que no solo es oportuno sino imperioso que conozcan el papel que cumple el lenguaje tanto en el aprendizaje del código lectoescrito normal como patológico. No pueden, como dijimos, determinar la patogenia de un trastorno de lectoescritura por patogenia neurolingüística pero sí identificar los indicadores en las lecturas y escrituras del código del lenguaje que, por estar afectado, da lugar a sintomatología. Como docentes de Psicolingüística intentamos que nuestra/os estudiantes identifiquen las causas de esta alteración de aprendizaje que recibe la denominación de dislexia y cuyo diagnóstico forma parte de la futura competencia a la que nuestra asignatura contribuye. De allí la necesidad de que alcancen esos resultados de aprendizaje planteados en este cuatrimestre que transitan.

Difundimos en nuestra práctica docente el marco teórico fisiológico y fisiopatológico en el que nos formamos porque creemos que permite identificar y argumentar dentro de la neuropsicología las patologías que subyacen en la dislexia. Sabemos que a medida que este alumnado avanza en la cursada tendrá una formación diagnóstica basada en los manuales de clasificación de enfermedades que no explican las causas que las ocasionan (Delgrosso, 2021 y 2023). De modo que cuando las y los estudiantes arriben a las asignaturas que abordan el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura tendrán la posibilidad de retomar los conceptos neuropsicológicos brindados en Psicolingüística. Muchas asignaturas contribuyen a la formación del alumnado en la misma competencia y subcompetencia primordial para la práctica clínica de un/a psicopedagogo/a.

Por eso es que consideramos que la suma de la resolución de todos los trabajos, con los resultados de aprendizaje esperados en cada actividad (Jerez, 2012), la/os entrena en una práctica que les permite (o no) alcanzar ese resultado final de aprendizaje que se propone en Psicolingüística. Abonan a ese logro, incluso, aquellos de la correlativa anterior que les aporta una competencia metalingüística. Los diseños de ambas asignaturas responden a ese objetivo final que se desprende de ese resultado de aprendizaje esperado que es el de identificar y analizar las repercusiones que las patologías neurolingüísticas tienen sobre el aprendizaje pedagógico del código lectoescrito, desde el año 2010.

Respecto de las autoevaluaciones que nuestra/os estudiantes llevan a cabo durante la cursada, una de las estrategias que aplicamos tanto para reflexionar sobre sus estrategias metacognitivas como para indagar acerca de conceptos aprendidos son las autopreguntas (Delgrosso y Dimangano, 2022b; Román y Catalina, 2005). El lenguaje interno, pensamiento verbal que luego se hace crítico, es la herramienta indispensable para un proceso metacognitivo de

reflexión personal como éste. Esas autopreguntas en muchas ocasiones tienen pautas claras sobre qué dirigir la atención, tal es el caso de la rúbrica aplicada en 2023.

Las rúbricas son una de las estrategias e instrumentos de evaluación que se pueden aplicar desde el enfoque curricular por competencias. Son listas de cotejo que pueden ser mejoradas con criterios, descriptores o con niveles de calidad (Alsina Masmitjà, 2013; Anijovich, 2018; Fernández March, 2010; García Sanz, 2014).

Esta última es la que diseñamos para este grupo en estudio. Esa escala cualitativa (que puede observarse en la Tabla 4) se aplica a las 9 preguntas que incluye la rúbrica para que cada alumna/o pueda autoevaluarse respecto de los resultados de aprendizaje que percibe haber alcanzado. Recordemos que la variable autoevaluación presenta dos dimensiones: una específica respecto de la percepción que poseen sobre haber alcanzado los resultados de aprendizaje y otra sobre la contribución que tienen todas las actividades sincrónicas y asincrónicas llevadas a cabo, diseñadas y coordinadas por la docente y al trabajo grupal en grupos pequeños con puestas comunes con pares en gran grupo.

Las primeras 3 preguntas de la primera dimensión dirigen su atención sobre la identificación de indicadores de perturbación de los códigos fonológico y semántico del lenguaje proponiéndoles reflexionar, en general y en particular, sobre cómo perciben o piensan que fueron sus alcances. La mayoría respondió que fue “bastante” y con similar distribución “mucho” y “suficiente” y solo para solo dos alumnas “poco”. Este comportamiento en los 3 primeros ítems difiere en cuanto a la autoevaluación de los aportes que esos resultados de aprendizaje harán en el futuro desempeño profesional que se les pregunta en el cuarto ítem: la mayoría considera que será “mucho”, seguido de “bastante”.

Estas preguntas responden al objetivo de desarrollar, en quienes están iniciando sus trayectorias académicas, estrategias metacognitivas de autoreflexión, evaluación y síntesis. Toda reflexión cognitiva dirigida hacia un objeto externo al sujeto involucra un proceso de análisis superior o sea, de pensamiento. Ese pensamiento requiere de razonamientos y juicios lógicos cuya materia prima son los conceptos (Azcoaga, 1993). En este caso, específicamente, científicos, en el sentido que le da Vigotsky (1993) a los que se adquieren pedagógicamente. Mucho más compleja es la actividad cuando esos conceptos son abstractos, o sea llevados a cabo a partir de enlaces intraconceptuales (Klix et al., 1986). Estas relaciones intraconceptuales forman conceptos a los que se accede exclusivamente a partir del lenguaje. La materia prima con la que se llevan a cabo esos juicios y razonamientos es el lenguaje interno, el pensamiento verbal (Azcoaga, 1993). El origen del mensaje es la motivación y las emociones (Azcoaga, 1985). Muchísimo más compleja aún es la tarea, si el objeto de análisis refiere al sujeto que lo lleva a cabo, transformando ese proceso de pensar en un proceso de pensarse, reflexionar sobre sí mismo de modo que el proceso de análisis cognitivo de transforma en metacognición. Mucho más ardua es la tarea cuando la/os estudiantes deben proyectar esos conceptos científicos adquiridos en un futuro profesional aún lejano. ¡Cuánto se pone en juego en esta consigna! ¿Qué es lo que les permite responderla en nuestra asignatura que se dicta en el primer cuatrimestre de segundo año? Sin dudas, el análisis de casos que les proponemos llevar a cabo sobre lecturas y escrituras

de niña/os con trastornos neurolingüísticos que son experiencias educativas que favorecen el desarrollo que las competencias del perfil de egreso.

De modo que, postulamos que la circulación de la información semántica en el lenguaje interno (Azcoaga, 1993) sostiene la autoobservación y la práctica autorreflexiva que plantean Torreano y colaboradores (2017) como estrategias de autorregulación del aprendizaje. Estos autores describen la autoobservación como un proceso cognitivo cuyo feedback es suministrado a través de su habla interna que no solo ayuda a determinar el progreso en las tareas sino que genera información sobre las acciones futuras.

Ese lenguaje interno es también el sustrato de los procesos cognitivos de adquisición, codificación y recuperación y otros de tipo afectivo y metacognitivo que postulan Román y Catalina (2005). En este grupo en estudio, los procesos cognitivos se pusieron en juego en la evaluación de contenidos mediante el formulario, los metacognitivos en la autoevaluación que hicieron en todos los ítems de la rúbrica y los socioafectivos, específicamente, en los ítems de la rúbrica que implican reflexionar sobre la interacción con sus pares y docente en todas las actividades áulicas y extraáulicas propuestas. Son las 5 preguntas que pueden leerse de la Tabla 4 que muestran los porcentajes obtenidos en las preguntas sobre la contribución que hacen para alcanzar los resultados esperados. El 66% respondió “mucho”, la cuarta parte de la población dijo que los aportes fueron “bastante” y solo el 9% “suficiente”.

Anijovich (2018) sostiene que las evaluaciones deben incluir criterios de evaluación, públicos y transparentes que permiten y favorecen la autoevaluación, la evaluación entre pares y la co-evaluación. Creemos que tanto los ítems como los niveles de calidad que les propusimos en esta rúbrica favorecen la autoevaluación sobre los resultados de aprendizaje y los procesos metacognitivos imprescindibles para llevarlos a cabo.

“Las estrategias *metacognitivas* son las responsables de conocer los procesos con los que se elabora la información (*autoconocimiento*) y de activar aquellos que sean más oportunos y eficaces en cada situación concreta de aprendizaje (*automanejo*). Las estrategias *socioafectivas* o *de apoyo* se encargarían de crear y mantener el clima adecuado para garantizar el buen funcionamiento del sistema cognitivo. (...) las *sociales*, regulan la interactividad con iguales y profesores (...)” (Román y Catalina, 2005, p. 15).

El logro de los resultados de aprendizaje supone la implementación de estrategias de enseñanza y evaluación alineadas al logro de los resultados de aprendizaje previstos en cada asignatura y la identificación de evidencias de logro (producciones de estudiantes que incluyen las retroalimentaciones del profesor) (Vicerrectoría de investigación, 2023).

Finalmente, intentamos ver si la autoevaluación de los aprendizajes que el/las estudiantes llevaron a cabo a través de la rúbrica estaba relacionada con la evaluación final sumativa que obtenían a partir de las respuestas dadas en el cuestionario. Obtuvimos dos comportamientos a partir de los datos procesados en las Tabla 5 y 6. Estadísticamente, se observó asociación ($< 0,05$) entre cada puntaje obtenido entre un mínimo de 4 y un máximo de 10 con la percepción de los alcances. Si bien la mitad de la población refirió que el resultado de aprendizaje alcanzado fue “bastante”, no lo fue

para quienes obtuvieron una calificación de 4 y 7 puntos. Los de menor puntaje eligieron con mayor frecuencia “suficiente”, en tanto que los otros “mucho”. Al ser pocos datos y con el fin de demostrar estadísticamente si la percepción sobre los resultados de aprendizaje alcanzados se incrementaba con el puntaje obtenido en el formulario, reunimos las calificaciones aisladas en una escala ordinal de puntajes regulares, buenos y muy buenos. De ese modo pudimos confirmar en la Tabla 6 que esa asociación no era observada ($> 0,05$).

No encontramos estudios de evaluación y autoevaluación de resultados de aprendizaje para comparar nuestra investigación. Tenemos que, Mayor Cínca et al. (2013) compararon las puntuaciones ofrecidas por estudiantes sobre competencias y las ofrecidas sobre resultados de aprendizaje y no encontraron diferencias significativas. También compararon esas puntuaciones con las estimaciones que sobre los mismos ítems hacía cada profesor y encontraron que el estudiantado consideraba haber adquirido las diferentes competencias en mayor medida en que lo estimaba su profesor, en las dos asignaturas donde fueron evaluadas, con diferencias poco relevantes. Respecto de los resultados de aprendizaje, el profesor de la asignatura 2 consideraba que éstos habían sido trabajados en mayor medida de lo que lo consideran los/as estudiantes, con diferencias estadísticamente significativas.

Otra comparación que podríamos hacer es respecto de la metodología y los recursos didácticos empleados por Gaete (2021). Este autor sostiene que uno de los mayores desafíos que debemos alcanzar como docentes es la incorporación de metodologías activas y de evaluación más participativas que favorezcan adecuadamente el logro de los resultados de aprendizaje de nuestro/as estudiantes como protagonistas principales de su propia formación. En ese sentido, en su estudio, utiliza recursos similares a los nuestros para recoger la información de sus estudiantes (un formulario en línea), una rúbrica para evaluarlos y que se autoevalúen y uno de los transmedia como recurso didáctico que también usamos en nuestras AA: el cómic. En la rúbrica aplicada por cada profesor para evaluar los aspectos relacionados con el resultado de aprendizaje de cada asignatura, los mejores promedios los obtuvieron los cómics en ambas asignaturas. En el cuestionario aplicado para la valoración de la experiencia, elaborado con una escala Likert de cuatro alternativas de respuesta, y un total de 11 afirmaciones relacionadas con el cómic, mapa mental, memes y el trabajo grupal, las/os estudiantes expresaron una mayor valoración hacia el mapa mental y el comic como metodologías más adecuadas para evaluar el logro de los resultados de aprendizaje de los contenidos estudiados que del meme.

En relación con este tópico, en nuestra rúbrica indagamos si las actividades asincrónicas diseñadas algunas con la utilización de viñetas (cómic) contribuyeron para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados. Nuestro/as 19 estudiantes respondieron “mucho” (11/19), “bastante” (7/19) y “suficiente” (1/19).

Asimismo, algunos ítems de Gaete tenían por propósito valorar el trabajo grupal como otra de las características relevantes de la innovación docente. Los resultados también fueron favorables ya que sus estudiantes consideraban adecuada dicha modalidad de evaluación para el desarrollo del resultado de aprendizaje. En nuestra rúbrica indagamos el trabajo grupal bajo dos aspectos: el que se lleva

a cabo en pequeños grupos (¿El grupo de pares favoreció la resolución de las actividades asincrónicas?) y en gran grupo (¿Las puestas en común en gran grupo favoreció la identificación de indicadores de perturbación del proceso de aprendizaje de la lectoescritura por trastorno neurolingüístico?). En ambos casos las respuestas dadas con mayor frecuencia fueron “mucho”.

6. CONCLUSIONES

En una Formación Basada en Competencias, es importante generar evidencias de los aprendizajes de los estudiantes (Jerez, 2012). Las conclusiones de este trabajo muestran la contribución que la asignatura Psicolingüística hace al perfil de un/a egresado/a como licenciado/a en psicopedagogía en relación con los resultados de aprendizaje, tanto desde una evaluación sumativa como de la autoevaluación que hace el sujeto que la cursa.

En la evaluación sumativa individual de resultados de aprendizaje alcanzados, las puntuaciones oscilaron entre un mínimo de 4 y un máximo de 10, con un promedio de 6 y una mediana de 7 puntos.

En la evaluación sumativa grupal de resultados de aprendizaje alcanzados, el 66% de las respuestas fue dado correctamente tanto en las preguntas conceptuales como en el análisis de caso.

En la autoevaluación de las 4 preguntas específicas sobre los resultados aprendizaje alcanzados, la mitad de la población refirió que fue “bastante” y la cuarta parte “mucho”, el 18% dijo haber sido “suficiente” y para solo dos alumnas “poco”.

La autoevaluación sobre los resultados de aprendizaje alcanzados no se incrementa a medida que se incrementa la puntuación sumativa obtenida.

Tanto en esos procesos cognitivos que el/as estudiantes ponen en juego para revisar conceptos teóricos y analizar las producciones de un caso clínico de patogenia neurolingüística como en los procesos metacognitivos que realizan para llevar a cabo su autoevaluación sobre los resultados de aprendizaje que suponen haber alcanzado, se requiere del lenguaje, función cerebral superior, que una vez interiorizada constituye el pensamiento verbal que sustenta tanto esa adquisición de contenidos pedagógicos como la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y desempeño que llevan a cabo en el nivel universitario.

Referencias

- Álvarez-Pérez, P.R. & López-Aguilar, D. (2018). Competencias genéricas y resultados de aprendizaje en los estudios de grado de Pedagogía. *REDU Rev de docencia universitaria*, 16(1), 137-154. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.8895>
- Alsina Masmitjà, (2013). Introducción. En “Rúbricas para la evaluación de competencias”. *Cuadernos de Docencia Universitaria* 26. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO. Recuperado a partir de http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/26cuade_rno.pdf
- Anijovich, R. (2018, 27 de septiembre). *Evaluación y retroalimentación formativa* (Video). Videoteca docente. Youtube. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=guIAN3J8piY>
- Astigarraga Echeverría, E., Mongelos García, A & Carrera Farran,

- X. (2020). Evaluación basada en los Resultados de Aprendizaje: Una Experiencia en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 27-48. <https://doi.org/10.15366/riece2020.13.2.002>
- Azcoaga, J. E. (1979a): *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico*. El Ateneo.
- Azcoaga, J. E. (1979b): *Del lenguaje al pensamiento verbal*. El Ateneo.
- Azcoaga, J., Bello, J., Citrinovich, J., Derman, B. & Frutos, W. (1981). *Los retardos del lenguaje en el niño*. Paidós.
- Azcoaga, J.E., Derman, B. & Iglesias, M.A. (1981). *Alteraciones del Aprendizaje Escolar. Diagnóstico, fisiopatología y tratamiento*. Paidós.
- Azcoaga J.E. (1985). *Neurolingüística y Fisiopatología (Afasiología)*. El Ateneo.
- Azcoaga, J. E. (1986). *Procesos Neurofisiológicos que operan en la transcodificación verbográfica*. (Inédito)
- Azcoaga J. E. (1987). Aprendizaje fisiológico. En *Psicología Lenguaje Aprendizaje* (pp 17-32) Actas de las Primeras Jornadas Nacionales de APINEP. Rosario. Ediciones Pedagógicas. Recuperado a partir de <https://adinarosario.com.ar/wp-content/uploads/2020/09/F94apren-fisiologico.pdf>
- Azcoaga, J. (1991). *Los códigos del lenguaje*. Facultad de Psicología. U.B.A. A.P.I.N.E.P.
- Azcoaga J. E. (1992). *Pavlov*. Centro Editor de América Latina.
- Azcoaga J. E. (1993): Información semántica. Lenguaje interno. Pensamiento. *Acta Psiquiátrica* 39 (2), 107-116. Recuperado a partir de <https://adinarosario.com.ar/wp-content/uploads/2020/09/F86semantica-leng-pensamiento.pdf>
- Ballesteros Ballesteros, V.A. (2020) Una aproximación inicial a los resultados de aprendizaje en educación superior. *Rev. Cient.*, 39(1), 137-154. http://www.scielo.org/co/scielo.php?pid=S0124-22532020000300259&script=sci_arttext
- Barrero González, N. (2001a). El enfoque metacognitivo en la educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7(2), 47-49. <https://doi.org/10.7203/relieve.7.2.4441>
- Barrero González, N. (2001b). Aproximación metacognitiva a la evaluación de la enseñanza. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7(2), 89-115. <https://doi.org/10.7203/relieve.7.2.4444>
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza. Capítulo 10 “The Language of Education”. Versión en castellano de Tomás del Amo Martín. Recuperado a partir de <https://mibug.files.wordpress.com/2012/05/accion-pensamiento-lenguaje.pdf>
- Camps, A (2002). Hablar en clase, aprender lengua. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (111), 6-10. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/32765>
- Cano García, Mª Elena. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3) 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712875011.pdf>
- Coto, M.R. del (2014). Lenguaje. En Di Tella, T., Chumbita, H., Gajardo, P & Gamba, S (Coords) (2004). *Diccionario de ciencias sociales y políticas* (pp 421-422). Ariel.
- Chomsky, N. (2004). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI
- Delgrosso, A (2021). *La patogenia de los trastornos neuropsicológicos que alteran el aprendizaje pedagógico*. Póster presentado en el III Congreso Boliviano de Neuropsicología René Calderón Soria. Santa Cruz de la Sierra
- Delgrosso, A. (2022) *La Inclusión del niño con trastorno Neuropsicológico, al ámbito escolar*. Conferencia en el 6to. Congreso Universitario Nacional de Neuropsicología denominado: “Neuropsicología: la disciplina de la esperanza” y III Jornada de la Enfermedad de Alzheimer, en modalidad virtual del 19 al 21 de mayo de 2022.
- Delgrosso, A (2023). *Clínica y patogenia de los trastornos de neurolingüísticos en la infancia, la adolescencia y la adultez*. Conferencia en la 6ta. Jornada Nacional de Neuroeducación “Cómo despertar la emoción de aprender y educar”, organizada por La Asociación Alzheimer Bolivia y el Instituto de Neurociencias Comportamentales de la Facultad de Humanidades la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, con el aval de la Universidad Franz Tamayo sede Santa Cruz.
- Delgrosso, A., Dimangano, P., Arbe, M., De Cerchio, N. & Pascual, J. (2019). Estudio cualitativo del análisis crítico que realiza el estudiante acerca de la utilización del portafolio como instrumento de autoevaluación (AE). *Debate Universitario*, 8(15), 7-26. <https://doi.org/10.59471/debate201970>
- Delgrosso, A., Dimangano, P., Arbe, M. & De Cerchio, N. (2021a). Rúbrica y portafolio: experiencias de autoevaluación universitaria formativa y sumativa en la cursada presencial y en línea. *Revista ACINNET*, 7(1), 128-133. <https://periodicos.unis.edu.br/index.php/acinnet/index>
- Delgrosso, A., Dimangano, P., Arbe, M. & De Cerchio, N. (2021b). *El coloquio como instancia de evaluación. Nuestra experiencia áulica*. Conferencia en el VI Congreso Argentino de Educación y Psicopedagogía. Escenarios actuales para la educación que viene. Universidad Abierta Interamericana.
- Delgrosso, A. & Dimangano P. (2022). La evaluación de los aprendizajes a través de una autopregunta de contenidos. *Revista Prociencias*, 5(2). <https://doi.org/10.15210/prociencias.v5i2.3850>
- Delgrosso, A. & Dimangano P. (2022). *Las prácticas evaluativas en el nivel superior*. XIV Congreso Mundial de Educación – Conferencia en COMED 2022 “Recuperar y transformar la educación para un futuro sostenible” y VII Congreso Argentino de Educación y Psicopedagogía – CAEyP.
- Dimangano, P. & Delgrosso, A. (2019a). El ensayo autoevaluativo de desempeño (evaluación de proceso) como predictor del rendimiento académico (evaluación de resultados) de los estudiantes en el nivel superior. *Memorias Ateneo Binacional Docente. Uruguay-Argentina. 2017-2018*. Universidad Católica del Uruguay. Campus Salto. Noviembre 2017-2018. (pp 53-73). Recuperado a partir de <https://ucu.edu.uy/sites/default/files/Institucional/memorias-ateneos-2017-2018.pdf>
- Dimangano, P. & Delgrosso, A. (2019b). El ensayo autoevaluativo (evaluación de proceso) como instrumento de autorregulación de los aprendizajes. Una mirada desde el pensamiento crítico. *Memorias Ateneo Binacional Docente. Uruguay-Argentina. 2017-2018*. Universidad Católica del Uruguay. Campus Salto. Noviembre 2017-2018. (pp 143-156). Recuperado a partir de <https://ucu.edu.uy/sites/default/files/Institucional/memorias-ateneos-2017-2018.pdf>
- Ducrot O. & Todorov T. (2003). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Siglo XXI.
- Fernández March, A. (2010). “La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria”. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34. <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/144/public/144-130-2-PB.pdf>
- Gaete Quezada, R. (2021) Evaluación de resultados de aprendizaje mediante organizadores gráficos y narrativas transmedia. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 384-407. <http://dx.doi.org/10.21703/0718->

- [5162.v20.n43.2021.022](#)
- García Sanz, M.P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87-106. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>
- Geromini, N.G. (1996). Diagnóstico Diferencial en Neuropsicología: Las Alteraciones del Lenguaje Infantil. *Revista de la fundación "Dr. J. Roberto Villavicencio"*, 4, 118- 123. Recuperado a partir de <https://adinarosario.com.ar/wp-content/uploads/2020/09/D194diag-leng-infantil.pdf>
- Geromini, N.G. (2000): Las alteraciones neurolingüísticas: Modelo teórico fisiológico y fisiopatológico. *Fonoaudiológica*, 46, 30-40. Recuperado a partir de <https://adinarosario.com.ar/wp-content/uploads/2020/08/F7modelo-teorico.pdf>
- Jerez Yáñez, O. (2012). *Los resultados de aprendizaje en la educación superior por competencias*. Tesis de doctorado. Editorial de la Universidad de Granada. Facultad de Educación. Recuperado a partir de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/20305/20513811.pdf?sequence=1>
- Jiménez-García, E., Redondo-Duarte, S., Ruiz-Rosillo, M.A. & Rodríguez-Martín J.J. (2020). Plan institucional de evaluación de aprendizajes en la Universidad Europea de Madrid. *Forma. Univ*, 13(6), 119-128. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600119>
- Klix, F., Kukla, F. & Kühn, R. (1986). Cómo distinguir las clases de relaciones semánticas en la memoria. En Bierwisch M.: *Efectos psicológicos de los componentes estructurales del lenguaje*. Paidós.
- Jakobson, R. (1974). *Lenguaje infantil y afasia*. Ciencia Nueva.
- Luria, A.R. (1984). *El Cerebro en acción*. Ed. Martínez Roca. Libros Fontanella.
- Marc E. & Picard D. (1992). *La interacción social*. Paidós.
- Mayor Cínca, M. A. Arana Martínez, J. M. Ortiz Oria, V., Jenaro Río, C., García Meilán, J.J. & Zubiauz de Pedro, B. (2013). *La evaluación de competencias mediante la definición de resultados de aprendizaje*. XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Universidad de Alicante. Recuperado a partir de <https://ice.ua.es/en/jornadas-redes-2013-copia/documentos/2013-posters/335153.pdf>
- Peña-Correal, T & Robayo-Castro, B (2007) Conducta Verbal de B. F. Skinner: 1957-2007 *rev.latinoam.psicol.* 39(3), 653-661. Recuperado a partir de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v39n3/v39n3a14.pdf>
- Piaget J. (1977). *Seis estudios de psicología*. Seix Barral.
- Quintanar Rojas, L. (2002). La escuela neuropsicológica soviética. *Revista Española de Psicología*, 4(1), 15-41. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2011198.pdf>
- Quiñonez Alvarado, E. (2018). Proyecto integrador de saberes, evidencia del resultado de aprendizaje. *INNOVA Research Journal*, 3(3), 84-94. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6368499>
- Rodríguez, M.E. (2004) Lingüística. Signo/significación. En Di Tella, T., Chumbita, H., Gajardo, P y Gamba, S (Coords) (2004). *Diccionario de ciencias sociales y políticas* (pp 244-245 y 646). Ariel.
- Román Sánchez, J.M & Catalina Sancho, J. (2005). Enseñanza de estrategias de elaboración de auto-preguntas. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 13-34, 2005. Recuperado a partir de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/20050102.pdf#page=13>
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2007). Psicología de la lectura. En Azcoaga y cols (2007). *Código fonológico y aprendizaje escolar* (pp 103-118). Editorial Código.
- Torreano, F., Fuentes, J.L & Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 34(156), 160-173. Recuperado a partir de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-aprendizaje-autorregulado-estado-de-la-cuestion-y-retos-psicopedagogicos.pdf>
- Vicerrectoría Académica (2023). *Buenas Prácticas de Enseñanza*. Secretaría Pedagógica. Laboratorio de Innovación. Universidad Abierta Interamericana
- Vigotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Fausto.
- Zenoff, A. (1987). Aprendizaje pedagógico. En *Psicología Lenguaje Aprendizaje* (pp77-89). Ediciones Pedagógicas. Recuperado a partir de <https://adinarosario.com.ar/wp-content/uploads/2020/08/F93apren-pedagogico.pdf>