



**UNIVERSIDAD DE BURGOS**

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN**

Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

**TRABAJO FIN DE MÁSTER:  
APRENDIZAJE BASADO EN  
RÚBRICAS EN ALUMNOS DE  
DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR**

---

**CURSO 2013- 2014**

Apellidos y Nombre de la alumna: López Cardo, Silvia

Especialidad: Orientación educativa y servicios

Directora: Dra. María Consuelo Sáiz Manzanares



*“La educación es lo único que sobrevive cuando se olvida lo que has aprendido.”*

FEDERIK B. SKINNER.



## TABLA DE CONTENIDO

0. Resumen .....	4
1. Presentación y Justificación.....	5
2. Introducción.....	9
3. Cuerpo del Trabajo .....	13
3.1. Objetivos.....	13
3.2. Hipótesis .....	13
3.3. Metodología.....	14
3.3.1. Participantes.....	14
3.3.2. Instrumentos .....	16
3.3.3. Procedimiento.....	20
3.3.4. Análisis de datos.....	22
4. Resultados.....	26
5. Conclusiones/ Implicaciones del trabajo .....	31
6. Referencias Bibliográficas.....	33
7. Apéndices .....	35
Apéndice A: Hoja de registro de rúbricas antes. El sistema feudal, España en la edad media y la lírica primitiva. ....	35
Apéndice B: Contenidos de los temas trabajados.....	37
Apéndice C: Hoja de registro de rúbricas después. El sistema feudal, España en la edad media y la lírica primitiva. ....	40
Apéndice D: Esquema del tema El Sistema Feudal y España en la edad media. ....	42
Apéndice E: Esquema del tema La Lírica Primitiva .....	45
Apéndice F: Prueba de Conocimientos final sobre los contenidos tratados.....	47
Apéndice G: Escala de satisfacción de las sesiones realizadas .....	49
Apéndice H: Escala de evaluación de las sesiones de la intervención .....	50



## 0. RESUMEN

La mayoría de los profesores, cuando demandan ayuda por falta de interés y esfuerzo de los alumnos suelen decir que éstos no aprenden porque les falta motivación, no valoran lo que se pretende que aprendan en grado suficiente como para esforzarse por conseguirlo. El origen de este problema brota en el desconocimiento, por parte de los alumnos, de saber cómo auto-regular las actividades de aprendizaje y el desconocimiento del docente en llevar a cabo en su práctica educativa una metodología centrada en los procesos más que en los productos, donde la secuenciación de los aprendizajes de contenidos es fundamental para desarrollar la transferencia y generalización de los mismos a otros contextos o situaciones.

Ello ha sido el motivo por el cual se desarrolla esta investigación cuasi-experimental, orientada bajo el paradigma empírico-analítico, basada en el diseño antes-después sin control equivalente, donde se desarrolla una intervención metacognitiva basada en la auto-regulación a través de rúbricas.

**Palabras clave:** motivación, auto-regulación, transferencia, generalización, metacognición, rúbricas.

## ABSTRACT

Most teachers, when they demand help for lack of interest and effort of students often say that they don't learn because they lack motivation, not value what they are intended to learn in sufficient degree to strive for it. The origin of this problem stems from ignorance on the part of students, to know how to self-regulate learning activities and the lack of teachers in carrying out their educational practices in a methodology focused on processes rather than products where the sequencing of learning content is essential to develop the transfer and generalization of them to other contexts or situations.

This has been the reason for this quasi -experimental research, aimed on the empirical-analytical paradigm, based on before-after design unparalleled control, where a metacognitive intervention based on self- regulation through rubrics.

**Key words:** motivation, self-regulation, transfer, generalization, metacognition, rubrics.



## 1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

En este apartado, se argumenta una justificación fundamentada sobre el motivo por el cual la investigadora decide centrar esta investigación en el estudio de los efectos del entrenamiento en auto-regulación a través de los procesos autoinstruccionales. Por ello, los cuatro pilares básicos en los que ésta se basa son los siguientes:

*1º: La inteligencia como proceso dinámico y autorregulatorio.* Según Feuerstein, Rand y Hoffman (1980, citado en Sáiz, 1995, p. 43), “un sujeto de bajo rendimiento tiene bajo grado de modificabilidad, pero ésta puede variar con un programa adecuado de entrenamiento”.

Partiendo de que la inteligencia tiene un componente de modificabilidad, el trabajo en la mejora de los procesos cognitivos facilitará su desarrollo siempre y cuando partamos de la base de lo que el alumno es capaz de hacer sin ayuda de los demás y lo que es capaz de hacer con ayuda, (Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky). Se iniciará así el trabajo con él para que el desarrollo sea lo más global y satisfactorio posible (Sáiz, 1995).

*2º: Importancia del proceso de metacognición en la resolución de problemas.* Entendemos por metacognición al “conocimiento de los propios procesos cognitivos y al aprendizaje de las propiedades relevantes de la información sobre los datos” (Flavell, 1981, citado en Sáiz, 2000, p. 53).

Siguiendo a Brown (1987, citado en Sáiz, 2000, p. 54), la metacognición se refiere al “conocimiento de uno y al control del propio sistema cognitivo que implica la regulación del mismo, es decir, un control de la actividad mental. Desde un punto de vista heurístico, se hace necesario llevar a cabo los siguientes pasos:

- Primero: Planificar la actividad mental antes de enfrentarse a ella. (Planificación)
- Segundo: Observar la eficacia de la actividad iniciada. (Feedback o regulación del proceso)
- Tercero: Comprobar los resultados. (Evaluación sobre el proceso)”



Tanto Flavell como Brown, llegan a la conclusión de que es necesario conocer en todo proceso de resolución de problemas; “saber qué” y “saber cómo y cuándo”, los cuales hacen referencia al conocimiento declarativo y al conocimiento procedimental.

En resumen, podemos definir el concepto de metacognición como el proceso relacionado con el conocimiento que el sujeto pueda tener de sus propios procesos mentales, teniendo en cuenta que el acceso a dicho conocimiento le permitirá un mejor control de su actividad (Sáiz, 2000).

Por otro lado, siguiendo a Alonso (2012), el interés y esfuerzo son elementos influyentes en el proceso de metacognición ya que estos dependen de; que el alumno se sienta bien emocionalmente, de saber qué es lo que se tiene que hacer para aprender, del ajuste entre las metas importantes para el alumno y de los incentivos que ofrece la tarea. Además, las expectativas y las atribuciones así como saber autor-regular las actividades del aprendizaje, serán factores decisivos de los que dependerá tanto el interés como el esfuerzo.

En el caso de que no sepa auto-regular su aprendizaje, sus expectativas de llevar a cabo la tarea de modo adecuado, de conseguir el objetivo perseguido y de experimentar el progreso, disminuyen y como resultado el alumno tiende a no enfrentarse a la tarea o a abandonarla si ya ha comenzado (Eccles y Wigfield, 2002, citado en Alonso, 2012, p. 86).

Cuando un estudiante se enfrenta a las tareas que le ha propuesto el profesor, debe plantearse qué es lo que tiene que hacer (identificación y especificación del problema), cómo puede hacerlo o resolverlo (análisis del problema, de qué tiempo dispone, de qué otras tareas debe realizar, qué materiales o recursos necesita, etc.), cómo lo está haciendo (puesta en marcha del plan elegido -planificación- y evaluación del proceso de resolución), y cómo lo ha hecho (evaluación final) (Bash y Camp, 1985, citado en Sáiz 2000, p. 57).

Para que el proceso de auto-regulación sea efectivo, es necesario conocer las distintas formas en que los alumnos se enfrentan a las tareas de aprendizaje así como los factores que inciden en la realización de la misma, al interés y al esfuerzo por aprender. Además, su ejecución depende de los conocimientos y estrategias de que se dispone,



conocimientos y estrategias que si no son los adecuados o suficientes pueden hacer que la tarea no se realice bien, que surjan dificultades que despierten aburrimiento o ansiedad, y que la tarea pierda el atractivo que le confiere su valor (Alonso, 2012, pp. 86-87).

En conclusión, el alumno debe saber cómo regular la ejecución de la tarea, las emociones que pueden surgir durante la misma y la motivación.

*3º: La orientación, un elemento intrínseco de la educación.* La Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, marca como fin de la educación la construcción de la personalidad del individuo. Para ello, la escuela trabaja bajo el principio de inclusión, ya que sólo así se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se consigue una mayor cohesión social.

En su título II dedicado a la Equidad en la Educación, la Ley hace referencia al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, entendiendo éste como el alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria. El conjunto de acciones educativas que da respuesta a estas diferencias se engloba bajo la denominación de “atención a la diversidad” y constituye uno de los ejes en torno al cual se desarrollan las actuaciones de la Orientación (Grañeras y Parras, 2008, p. 181).

Asimismo, la práctica educativa está sujeta a continuos cambios, donde siempre surgen nuevas necesidades e innovaciones, lo cual hace que los docentes necesiten con frecuencia orientación en este ámbito. Por ello, la orientación y el asesoramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje se han configurado como una de las áreas prioritarias de actuación de la orientación (Grañeras y Parras, 2008, p. 199).

Según Bisquerra y Álvarez (1996, citado en Grañeras y Parras, 2008, p. 204), los contenidos de orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje son; estrategias de aprendizaje, desarrollo de las técnicas de trabajo intelectual, desarrollo de hábitos de trabajo y estudio, programas para enseñar a pensar y evaluación.

Así pues, las estrategias cognitivas y metacognitivas son aspectos que desde la orientación se deben de trabajar (Martínez, Quintanal y Téllez, 2002).



4º: *Los programas de diversificación curricular.* Siguiendo la ORDEN EDU/1048/2007, por la que se regula el programa de diversificación curricular de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, de 12 de junio, la diversificación curricular es una de las medidas de atención a la diversidad para atender las necesidades educativas del alumnado de educación secundaria obligatoria que presenta dificultades especiales de aprendizaje, las cuales pueden impedir superar los objetivos y las competencias básicas previstas para la etapa. Se trata de una medida extraordinaria donde se lleva a cabo una flexibilización del currículo, la cual se caracteriza por una modificación sustancial no sólo de los objetivos generales sino también de los contenidos, criterios de evaluación y de la organización de las propias áreas de la etapa establecidas con carácter general. Todo ello, con el fin de definir los aprendizajes que se consideran más prioritarios en función de las características del alumnado.

Este tipo de ayuda va dirigida a aquellos alumnos que tengan dieciséis años o estén a punto de cumplirlos y cuando, después de realizar una evaluación psicopedagógica correspondiente, presentan dificultades para progresar en su aprendizaje y por consiguiente no puedan alcanzar los objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y no consigan el título en Graduado en Educación Secundaria. Sin embargo, los apoyos mencionados pueden resultar insuficientes para determinados alumnos que, por sus características, necesitan ayudas de carácter más extraordinario (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995).

Tras la explicación de los cuatro pilares en los que se basa esta investigación, la intervención que se desarrolló tuvo lugar en el Instituto de Educación Secundaria “Comuneros de Castilla” situado en la localidad de Burgos, durante el periodo de prácticas del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. La experimentación se realizó entre los meses de marzo y abril del presente curso académico.



## 2. INTRODUCCIÓN

En este apartado se refleja la revisión bibliográfica de aquellos autores y autoras, entre otros, que tratan el tema en cuestión, aportando las ideas que sostienen el mismo y atribuyendo una solidez científica y teórica a este planteamiento de diseño de investigación.

Para comenzar con el prefacio de esta investigación, es necesario hacer referencia a que el secreto de enseñar no es tanto transmitir conocimientos, sino que motivar y contagiar las ganas de aprender también son factores importantes que se deberían de tener en cuenta, cuanto menos, en aquellos alumnos que no quieren estudiar (Vaello, 2007).

Esto, se hace difícil cuando los alumnos no son conscientes de su proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, no llevan a cabo un proceso de reflexión sobre sus propios procesos mentales, lo cual implica un desconocimiento de las habilidades cognitivas que están implicadas y la relación que tienen con los procesos de aprendizaje (Sáiz, 2000).

Por ello, siguiendo a Coll et al (1992, citado en Sáiz, 2013) el estilo de enseñanza del docente será un pilar clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, ya que será un factor condicionante para el desarrollo del estilo de aprendizaje del educando.

Asimismo, el fin de todo proceso educativo es desarrollar la transferencia y generalización de los nuevos conocimientos aprendidos, para lo cual, es necesario que el docente lleve a cabo una secuenciación de los aprendizajes, descomponiendo la tarea en subtarear más sencillas, lo que permitirá un aumento del control sobre la tarea del aprendiz así como un incremento de la motivación intrínseca de la misma (Sáiz, 1995).

En síntesis, tras lo expuesto anteriormente, esta investigación parte de la base de que la inteligencia es un factor modificable y que a través de la mediación será posible llevar a cabo dicha modificabilidad (Feuerstein, 1980, citado en Sáiz, 1995).

Para posibilitar el desarrollo de las capacidades cognitivas de todos los alumnos, se hace necesario desarrollar programas que trabajen esa modificabilidad cognitiva,



introduciendo técnicas autoinstruccionales, de moldeado, modelado y autoevaluación, dirigidas a generar estrategias de pensamiento alternativo, planificador y autoevaluador (Sáiz y Román, 2008).

Según la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa de 8/2013, de 9 de diciembre, el alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Sin embargo, uno de los problemas más frecuentes, que hace que se demande la ayuda del orientador en la educación, es la falta de interés y esfuerzo de los alumnos por aprender (Alonso, 2012, p. 65).

Desde que los alumnos comienzan la Enseñanza Secundaria, uno de los factores que más contribuyen al progreso del aprendizaje es el grado y sobre todo el modo en el que estudian. Ello, ha dado lugar al interés por conocer las estrategias de aprendizaje que los alumnos utilizan, su efectividad, las razones de que usen o no estrategias efectivas (Alonso, 1997).

El interés por aprender, por sentirse y parecer capaz, el interés por la tarea, por su utilidad, no son las únicas variables personales que influyen en la motivación de los alumnos, pues las atribuciones, expectativas con que se afrontan las tareas y la capacidad de respuesta emocional asociadas a distintas situaciones son variables que también influyen en la motivación del alumnado (Alonso 1997).

Por ello, se hace necesario conocer las características del modo en que los profesores plantean las actividades y si influyen positiva o negativamente en la motivación. De ello dependerá en gran medida la fase de retroalimentación que exista en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el profesor y el alumno, ya que el feedback del profesor será más o menos efectivo en función de las estrategias cognitivas, metacognitivas y de la motivación de sus alumnos (Alonso, 2012).

Siguiendo la misma línea, autores como Sáiz, Carbonero y Román (2012), explican que para que la fase de retroalimentación sea efectiva, se hace necesario definir las metas de aprendizaje y secuenciar las mismas con el fin de que el alumno sepa a dónde ir y cómo ir, acompañando dicha fase de preguntas que introduzcan el análisis y



guíen los procesos de resolución; planificación de los objetivos y de los pasos a seguir para la resolución del problema.

Siguiendo a Hattie y Gan (2011, citado en Sáiz, Carbonero y Román, 2012, p. 1065), para que un feedback sea eficaz, es necesario que responda a tres preguntas:

1. “¿Qué es lo que tengo que hacer? (Definición clara de la tarea y de las metas de la misma)”.
2. “¿Cómo lo voy a resolver? (Planificación del proceso de resolución por aproximaciones sucesivas a la meta)”.
3. “¿Cómo lo estoy haciendo? (Analizar el progreso y la continuación del aprendizaje eligiendo retos posibles y estudiando paso a paso la continuidad)”.

Asimismo, el docente no sólo debe tener conocimiento acerca de la propia materia que imparte (conocimiento declarativo), sino que también debe tener conocimiento acerca de las estrategias metacognitivas (conocimiento procedimental) (Flavell, 1985, citado en Sáiz, 2000).

La difícil interacción entre la tarea, las estrategias de resolución implicadas, los procesos de planificación y de evaluación, hace que los procesos de regulación del aprendizaje por parte del profesor sean necesarios para que el alumnado desarrolle su propio proceso de autorregulación (Sáiz, Carbonero y Román, 2012, p. 1064).

Además de todo ello, el docente debe tener presente que el objetivo de la evaluación no es sólo averiguar si un alumno sabe o no sabe el contenido, sino buscar a través del proceso de resolución de problemas, el origen de los errores con el fin de facilitar una orientación posterior. Considerando de esta manera, el análisis del error como una oportunidad de aprendizaje, mostrándoles en qué fallan y cómo pueden resolverlo (Sáiz, 2013).

Asimismo, a la hora de evaluar para conocer los factores personales que pueden estar influyendo a que el alumno no progrese, siguiendo a Alonso (2012, p. 235) la evaluación desde su comienzo debe ser intervención, implicando una interacción con el alumno que afecta a su forma de percibir lo que se persigue con ella y al grado en que va a estar motivado para poner en práctica lo que se le pide. Por ello, el alumnado debe percibir la evaluación no como una situación en la que se le juzga por su capacidad de



afrontar los problemas, sino como una situación en la que se trata de ayudarles a tomar conciencia de qué es lo que hacen mal y de cómo pueden actuar para conseguir mejores resultados.

El propósito de esta investigación es el estudio de los efectos del entrenamiento en autorregulación a través de los procesos autoinstruccionales, teniendo como base los programas de entrenamiento en autoinstrucciones, con la finalidad de que los alumnos sean capaces de regular su propia conducta y puedan actuar de la forma más eficaz posible sobre el ambiente en diferentes situaciones (Meichenbaum y Goodman 1969, 1971, citado en Sáiz, 2000).

Los métodos que se utilizarán para partir de los conocimientos previos de los alumnos serán las rúbricas, las cuales a través de una lista de criterios se evaluarán las metas que se pretende conseguir con la intervención, presentados a través de una escala de gradación de diferentes niveles de ejecución con el fin de que los estudiantes puedan comparar su trabajo antes y después de la intervención.

Según Alonso Tapia y Panadero (2010, citado en Sáiz, Carbonero y Román, 2012, p.1065), las rúbricas se deben presentar a los estudiantes antes de iniciar el desarrollo de la tarea para que puedan planificar las metas, ya que se hace imprescindible una planificación del desarrollo de la tarea a través de procesos de autorregulación, lo cual según Sáiz et al (2012, citado en Sáiz, Carbonero y Román, 2012, p.1066), implica un desarrollo de los procesos metacognitivos en el aprendizaje, es decir, el desarrollo tanto del conocimiento declarativo como del procedimental.



### 3. CUERPO DEL TRABAJO

Una vez fundamentada la justificación de la importancia de esta investigación y llevado a cabo la revisión bibliográfica sobre el tema en cuestión así como la delimitación del área de estudio; aprendizaje basado en rúbricas en alumnos escolarizados en el primer curso del programa de diversificación curricular, la investigación se centra en un instituto público situado en la localidad de Burgos. A continuación, se desarrolla el trabajo de investigación que se llevó a cabo durante el período de prácticas del máster.

#### 3.1. OBJETIVOS

Los objetivos que se plantearon para con esta investigación fueron los siguientes:

1. Conocer las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos de diversificación curricular.
2. Estudiar si existían diferencias significativas en la percepción del estudiante de su propio conocimiento antes-después de la intervención basada en auto-regulación metacognitiva a través de rúbricas.
3. Conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con la metodología basada en auto-regulación metacognitiva a través de rúbricas.

#### 3.2. HIPÓTESIS

Una vez fijado los objetivos que se esperaban conseguir con la investigación, se elaboraron las siguientes hipótesis:

Hipótesis <sub>1</sub>: “Existirán desajustes en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos de diversificación curricular”.

Hipótesis <sub>2</sub>: “Existirán diferencias significativas en la percepción del estudiante de su propio conocimiento antes-después de la intervención basada en auto-regulación metacognitiva a través de rúbricas”.

Hipótesis <sub>3</sub>: “Existirá un grado de satisfacción alto en los alumnos de diversificación después de la intervención basada en auto-regulación metacognitiva a través de rúbricas”.



### 3.3. METODOLOGÍA

Establecidos los objetivos y las hipótesis, a continuación se define el componente metodológico de esta investigación, el cual se orienta bajo el paradigma empírico-analítico, utilizando un diseño de investigación cuasi-experimental antes-después sin control equivalente (Campbell y Stanley, 2005), siendo la variable independiente la intervención con metodología metacognitiva basada en autorregulación a través de rúbricas y las variables dependientes la auto-percepción de los alumnos de sus conocimientos en los criterios de evaluación de las tres rúbricas.

#### 3.3.1. PARTICIPANTES

La muestra de la investigación fueron 8 alumnos que formaban parte del primer curso del programa de diversificación curricular, 3 chicas ( $M = 16.4$ ;  $DT = .98$ ) y 5 chicos ( $M = 16.1$ ;  $DT = .43$ ), escolarizados en el I.E.S. “Comuneros de Castilla”, situado en la localidad de Burgos.

Las características comunes que presentan estos estudiantes son las siguientes:

- En los cursos anteriores se han encontrado con dificultades especiales de aprendizaje de tal grado que existía riesgo evidente de no alcanzar los objetivos y competencias básicas de la etapa cursando el currículo ordinario.
- Han sido objeto, con anterioridad, de refuerzo educativo, adaptaciones curriculares y/o repetición de curso, sin que las mismas hayan resultado suficientes para la recuperación de las dificultades de aprendizaje detectadas.
- Los niveles de competencia curricular no les han permitido seguir avanzando por la vía ordinaria en la escolarización de Educación Secundaria Obligatoria, ya que presentaban dificultades curriculares en algunas materias.
- Debido a las dificultades de aprendizaje, al nivel de competencia curricular y a sus características personales, los alumnos y alumnas se encuentran en una situación de riesgo de no alcanzar los objetivos de la etapa cursando el currículo ordinario, por ello, el equipo educativo de cada uno de ellos, en colaboración de la orientadora, siguiendo la ORDEN EDU 1048/2007 de 12 de junio, por la que se regula el programa de diversificación curricular de la



Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, establecen que la mejor medida de atención a la diversidad es la incorporación al Programa de Diversificación Curricular. Con el fin de ofrecer una respuesta educativa de calidad ajustada a las necesidades educativas que presentan.

- Se incorporaron al programa ya que existían expectativas fundadas de que, con la incorporación al mismo, podían alcanzar los objetivos y competencias básicas de la etapa y, en consecuencia, obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- Hoy en día, presentan una falta de motivación importante para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a pesar de que la escolarización no sea obligatoria.
- Es un grupo muy heterogéneo, con características y necesidades diferentes.
- Todos los alumnos consideran que las posibles causas de sus bajos resultados en algunas de las asignaturas están relacionadas con materias curriculares que les resultan difíciles. Tienen serias dificultades en la planificación y ejecución de resolución de problemas.
- Consideran que para mejorar sus resultados, debieran concentrarse más para enfrentarse de forma exitosa al aprendizaje. Además, un problema añadido es el escaso tiempo que dedican al estudio y al pequeño esfuerzo con el que se enfrentan a dicha tarea.
- Las estrategias que utilizan para estudiar son; lectura, subrayado y memorización.



### 3.3.2. INSTRUMENTOS

Las herramientas utilizadas para la obtención de la información fueron:

1. *Escalas de estrategias de aprendizaje (ACRA)* de Román y Gallego (1994). Este instrumento, identifica 32 estrategias de aprendizaje que para memorizar significativamente utilizamos en distintos momentos de procesamiento de la información: *Adquisición* (estrategias atencionales y de repaso), *Codificación* (nemotecnias, organización y elaboración), *Recuperación* (búsqueda y generación de respuesta), *Metacognición* (autoconocimiento, planificación y regulación y evaluación) y de *Apoyo al Procesamiento* (auto-instrucciones, autocontrol, contradistractoras, interacciones sociales, motivación intrínseca y extrínseca y motivación de escape). La fiabilidad del instrumento (consistencia interna), por escalas es la siguiente: Escala de adquisición  $\alpha = .78$ ; Escala de Codificación:  $\alpha = .92$ ; Escala de Recuperación  $\alpha = .83$ , Escala de Apoyo  $\alpha = .90$  y Escala de Metacognición:  $\alpha = .90$ . En este estudio sólo se analizaron los datos de las estrategias de adquisición de la información, codificación de la información y de las estrategias metacognitivas, por ser las más relacionadas con la competencia de aprender a aprender.
2. *Escalas de evaluación por rúbricas*, elaboradas *ad hoc*. Se elaboraron tres rúbricas para analizar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dos de las rúbricas hacían referencia al tema del Contexto histórico en el Sistema Feudal, el cual se dividió en Feudalismo y España en la Edad Media. La Rúbrica sobre Feudalismo analizaba 7 criterios de evaluación y la rúbrica sobre Edad Media comprendía 6. La tercera rúbrica hacía referencia al tema de la Lírica Primitiva analizando 16 criterios de evaluación. En la Rúbrica sobre los temas del Feudalismo y España en la Edad Media se hallaron los índices de fiabilidad de la escala en total y en cada uno de los elementos para lo que se empleo el índice Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ). La escala total presenta un  $\alpha = .87$  y la fiabilidad por elementos se puede comprobar



en la Tabla 1. La Rúbrica sobre el tema de la Lírica primitiva obtuvo un  $\alpha = .98$  y la fiabilidad en cada uno de los elementos se presenta en la Tabla 2.

Tabla 1

Validez interna de los ítems de la *Escala de la instrucción metacognitiva basada en la autorregulación a través de rúbricas en contenidos de Feudalismo y Edad media en España*.

Crterios de evaluacón	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlacón elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
F1	61.63	117.13	.16	.87
F2	62.00	126.29	-.54	.89
F3	62.38	109.41	.57	.87
F4	60.38	119.98	-.09	.88
F5	60.63	109.13	.41	.87
F6	61.00	105.43	.75	.86
F7	61.63	97.13	.89	.85
E1	62.13	114.70	.25	.87
E2	62.25	111.93	.41	.87
E3	61.88	108.41	.64	.86
E4	61.88	113.84	.22	.88
E5	62.38	117.70	.04	.88
E6	62.13	115.84	.17	.88



Tabla 2

Validez interna de los ítems de la *Escala de la instrucción metacognitiva basada en la autorregulación a través de rúbricas en contenidos de Lírica primitiva*.

Criterios de evaluación	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
L1	64.43	433.62	.80	.98
L2	64.29	427.57	.95	.98
L3	64.29	427.57	.95	.98
L4	64.29	427.57	.95	.98
L5	64.14	428.81	.91	.98
L6	63.71	441.90	.70	.98
L7	64.29	427.57	.95	.98
L8	64.00	423.00	.90	.98
L9	64.14	428.81	.91	.98
L10	64.14	428.81	.91	.98
L11	64.29	427.57	.95	.98
L12	64.14	421.81	.91	.98
L13	64.29	427.57	.95	.98
L14	63.57	440.29	.48	.98
L15	64.14	421.81	.91	.98
L16	64.14	421.81	.91	.98

3. *Plan de orientación* cuya metodología se basaba en la auto-regulación metacognitiva a través de las rúbricas en la resolución de problemas (ver apartado de procedimiento).
4. *Elaboración de una prueba de conocimientos cualitativa semi-estructurada* teniendo como referencia algunos de los ítems que configuraban las rúbricas de los tres temas tratados (ver apartado de procedimiento).
5. *Escala de satisfacción con la instrucción metacognitiva basada en la autorregulación a través de rúbricas dirigida a los estudiantes*. Esta Escala se elaboró ad hoc y se hallaron los índices de fiabilidad de la escala en total y en cada uno de los elementos para lo que se empleo el índice Alfa de



Cronbach ( $\alpha$ ). La escala total presenta un  $\alpha = .80$  y la fiabilidad por elementos se puede comprobar en la Tabla 3.

6. *Elaboración de un informe de evaluación de intervención desarrollada por parte de la investigadora de tipo cualitativa semi-estructurada.* Dirigida a valorar la utilidad, interés y adecuación de las actividades propuestas (ver apartado de procedimiento).

Tabla 3

Validez interna de los ítems de la *Escala de satisfacción con la instrucción metacognitiva basada en la autorregulación a través de rúbricas.*

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	64.50	55.75	.19	.83
2	64.38	50.73	.58	.78
3	66.13	50.11	.66	.77
4	64.75	53.19	.39	.80
5	63.63	45.73	.75	.76
6	64.00	58.75	.31	.81
7	62.88	66.86	-.30	.85
8	65.00	47.75	.72	.76
9	62.63	47.48	.76	.76
10	62.25	45.69	.84	.75



### 3.3.3. PROCEDIMIENTO

*Primera fase:* antes de la intervención metacognitiva basada en auto-regulación a través de rúbricas en la resolución de problemas, se aplicó la Escala ACRA.

*Segunda fase:* se elaboró el programa intervención metacognitiva basada en auto-regulación a través de rúbricas teniendo en cuenta el análisis de las estrategias de aprendizaje que empleaban los alumnos en la resolución de problemas. Este programa hacía hincapié en los aspectos más deficitarios encontrados en las distintas escalas de aprendizaje (Adquisición, Codificación, Recuperación de la Información y en las estrategias metacognitivas y de apoyo al Procesamiento). Al ser la fase de intervención corta en el tiempo (un mes) se eligieron para fundamentar el programa aquellas estrategias en las que se detectó un nivel de adquisición inferior al 40 % como puede verse en la Tabla 4. Estas estrategias fueron: repaso mental, estrategias nemotécnicas, metáforas, auto-preguntas, paráfrasis, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, Automanejo/Regulación y evaluación. Asimismo se elaboraron tres rúbricas que hacían referencia a los contenidos que se iban a trabajar en dicho programa (ver Apéndice A). Dichos contenidos se centraron en: 1. El Feudalismo y la Edad Media en España y 2. La Lírica Primitiva (ver Apéndice B).

*Tercera fase:* la intervención se desarrolló siguiendo un plan de orientación fundado en una intervención metacognitiva basada en auto-regulación a través de rúbricas. Antes del desarrollo de cada uno de los temas se pasaba a los alumnos la rúbrica del tema correspondiente para analizar su nivel de conocimientos previos. A continuación, la investigadora explicaba los pasos que los alumnos debían de seguir con el fin de que comprendieran y asimilaran el contenido a tratar. Las instrucciones que los alumnos debían seguir a la hora de manipular la información eran:

1º paso: lectura individual del tema.

2º paso: re-lectura individual del tema.

3º paso: subrayado de las ideas principales.

4º paso: esquema de las ideas principales, complementándolas con las ideas secundarias.

5º paso: puesta en común y discusión con el gran grupo de cada uno de los pasos realizados.



Con el fin de que todos los alumnos tuvieran claro lo que había que hacer, la investigadora anotaba en la pizarra los tres pasos en los que tenían que reflexionar para enfrentarse a la resolución de la tarea:

- “¿Qué es lo que tengo que hacer? (Definición clara de la tarea y de las metas de la misma)”.
- “¿Cómo lo voy a resolver? (Planificación del proceso de resolución por aproximaciones sucesivas a la meta)”.
- “¿Cómo lo estoy haciendo? (Analizar el progreso y la continuación del aprendizaje eligiendo retos posibles y estudiando paso a paso la continuidad)”.

La pizarra servía como recurso donde se exponía el esquema general acordado entre todos sobre la información relevante del tema. Ésta, era elaborada en colaboración, expuesta y escrita en el encerado por diferentes voluntarios.

Tras la explicación y manipulación de la información, la investigadora pasaba la misma hoja de registro de rúbricas sobre el tema con el fin de, observar si existían diferencias significativas en la percepción del estudiante de su propio conocimiento antes-después de la intervención basada en auto-regulación metacognitiva a través de rúbricas (ver Apéndice C ).

La sesión finalizaba con la entrega, por parte de la investigadora, de un esquema general sobre el tema tratado, con el fin de que los alumnos comparasen lo que habían hecho individualmente, el resultado de la discusión/puesta en común con el gran grupo, y la elaborada por la investigadora. El motivo de ello era que observaran que la misma información se puede interpretar y elaborar de diferente manera, sin que una esté mejor que la otra, simplemente que sirviera de complemento a la propia elaboración (ver Apéndices D y E ).

*Cuarta fase:* Con el fin de conocer el resultado final/impacto del desarrollo de las sesiones de la intervención, se elaboró una pequeña prueba de conocimientos de acuerdo con los ítems de las rúbricas de los tres temas tratados antes-después de la intervención. En ella, se realizaban preguntas semi-estructuradas cuyo resultado ofrecía un valor cuantitativo sobre las ideas principales de cada tema (ver Apéndice F), estos datos pueden observarse en el apartado siguiente.



*Quinta fase:* para conocer el grado de satisfacción de los estudiantes sobre la metodología llevada a cabo basada en la auto-regulación metacognitiva a través de las rúbricas, se elaboró un pequeño cuestionario donde los estudiantes debían responder siguiendo una escala de tipo Likert de 1 a 10, donde 1 es nada y 10 totalmente sobre el desarrollo de las sesiones. Además, dentro del cuestionario se dedicó una parte a expresar, de forma abierta, contenidos cualitativos acerca de lo que más les había gustado y lo que menos así como un apartado de sugerencias de mejora a tener en cuenta por la investigadora (ver Apéndice G).

*Sexta fase:* se elaboró un informe de evaluación semi-estructurado donde la investigadora debía responder a nueve ítems para conocer la utilidad, interés y adecuación de las actividades propuestas de la intervención (ver Apéndice H).

#### 3.3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Se realizó el análisis de la fiabilidad de las rúbricas y de la escala de satisfacción utilizando la prueba del Alfa de Cronbach para toda la escala, para cada uno de los ítems con el total y la fiabilidad si se elimina uno de los elementos. También se realizó un estudio de estadísticos descriptivos (media y desviación típica), una prueba *t* de diferencia de medias para muestras dependientes y la prueba post-hoc de Tukey empleando el programa SPSS v.20.

##### ◦ ANÁLISIS CUANTITATIVO.

El análisis cuantitativo de los resultados de la *escala ACRA* se centra en aquellas estrategias que obtienen un porcentaje menor al 40%. Se observa que el porcentaje de adquisición en las estrategias de repaso mental, nemotécnicas, metáforas, autopreguntas, paráfrasis, secuencias, mapas conceptuales, diagramas y automanejo/regulación y evaluación, varía desde un 31.88% hasta un 39.84% (ver Tabla 4). Se han elegido las estrategias que se encontraban en un nivel de adquisición inferior al 40%. Con respecto a las estrategias de adquisición de la información, es en el repaso mental donde se obtiene un porcentaje cercano al señalado, 39.84%. Dentro de la escala de codificación de la información las estrategias en las que se comprobó mayor dificultad fueron las estrategias de uso de diagramas (31.88%), seguido de las autopreguntas (33.85%), mapas conceptuales (35.94%), y nemotécnicas (36.72%) obteniendo el mismo



porcentaje en paráfrasis, secuencias y metáforas (37.50%). En relación a la escala de metacognición sólo en automanejo/regulación y evaluación obtienen un porcentaje menor al establecido, 38.54%.

El análisis cuantitativo que se desprende del estudio de los resultados en las *Escalas de evaluación por rúbricas* se observa que:

1. Existen diferencias significativas antes-después de la intervención en dos de los siete ítems elaborados de la Rúbrica del Tema 1. Feudalismo:
  - “Puedo explicar el concepto de inestabilidad política.”
  - “Puedo explicar el concepto de vasallo.”
2. Existen diferencias significativas antes-después de la intervención en uno de los seis ítems establecidos en la Rúbrica 2. España en la Edad Media:
  - “Puedo señalar el proceso de Reconquista en España.”
3. Existen diferencias significativas antes-después de la intervención en catorce de dieciséis ítems establecidos en la Rúbrica 3. La lírica primitiva:
  - “Puedo explicar el origen de la lírica.”
  - “Puedo explicar el concepto de mozárabe.”
  - “Puedo explicar el concepto de jarchas.”
  - “Puedo explicar cómo es la lírica mozárabe.”
  - “Puedo explicar qué era Al-Ándalus.”
  - “Puedo explicar el concepto de moaxajas.”
  - “Puedo explicar el origen de la lírica galaico-portuguesa y catalana.”
  - “Puedo explicar la influencia de la lírica galaico-portuguesa y catalana.”
  - “Puedo explicar las características de la lírica galaico-portuguesa y catalana.”
  - “Puedo explicar dónde se recoge la lírica gallega.”
  - “Puedo explicar los tres principales tipos de poesía de la lírica gallega.”
  - “Puedo explicar el concepto del estribillo”.
  - “Puedo explicar dónde se conserva la lírica castellana.”
  - “Puedo explicar las características de la lírica castellana.”



El resultado cuantitativo que se desprende del estudio de los resultados de la *escala de satisfacción con la instrucción metacognitiva basada en la autorregulación a través de rúbricas* se observa que, presentan una satisfacción media en cinco ítems de los diez ítems establecidos, y una satisfacción media alta en los otros cinco ítems (ver Tabla 6).

Los ítems que presentan una satisfacción media, cuyos valores se encuentran entre el 5 y el 6.75 son:

- “El desarrollo de las sesiones ha respondido a lo que yo esperaba.”
- “La forma de desarrollar los temas tratados en ellas, me ha ayudado personalmente.”
- “Mi actitud en las sesiones ha contribuido a conseguir los objetivos acordados.”
- “Las actividades realizadas han sido interesantes y motivadoras.”
- “Mi participación y la del resto del grupo ha sido buena.”

Los ítems que presentan una satisfacción media alta, cuyos valores se encuentran entre el 7.13 y el 8.88 son:

- “Las explicaciones han sido, en general, claras e interesantes.”
- “El desarrollo de las sesiones me han parecido interesantes y fáciles de hacer.”
- “Me he sentido cómodo/a con el resto de la clase.”
- “La profesora ha facilitado la participación de todos/as.”
- “La profesora ha creado un clima de confianza donde podía exponer todas mis dudas.”

El análisis cuantitativo que se desprende del estudio de los resultados en la *prueba de conocimientos* basada en los ítems de las rúbricas que los propios alumnos eligieron se observa que, las preguntas en las que tenían que desarrollar las ideas de forma extensa necesitaban mejorar en su expresión que en aquellas en las que debían completar los espacios en blanco. Sin embargo, la mayoría de los alumnos eran conscientes de las ideas principales que se les preguntaba. Los ítems que los estudiantes eligieron fueron los siguientes:



1. Puedo explicar el concepto de feudalismo.
2. Puedo explicar el concepto de siervo.
3. Puedo explicar el concepto de feudo.
4. Puedo explicar el concepto de vasallo.
5. Puedo explicar el concepto de Reconquista en España.
6. Puedo nombrar los núcleos líricos localizados en la Península Ibérica.
7. Puedo explicar el concepto de las jarchas.
8. Puedo explicar dónde se recoge la lírica gallega.
9. Puedo explicar los tres principales tipos de poesía de la lírica gallega.

El análisis cuantitativo que se obtiene del *informe de evaluación de intervención desarrollada por parte de la investigadora* se observa que, la enseñanza basada en la auto-regulación metacognitiva a través de las rúbricas es significativa a pesar las escasas sesiones que se dedicaron a la misma. Se debe incidir en que los contenidos, a través de los cuales se trabajan las estrategias de adquisición de la información, codificación de la información y de las estrategias metacognitivas, por ser las más relacionadas con la competencia de aprender a aprender, deben partir de los intereses y motivaciones de los alumnos.

° ANÁLISIS CUALITATIVO.

Los datos cualitativos que se obtienen tras el análisis de los resultados del cuestionario semi-estructurado de la *escala de satisfacción con la instrucción metacognitiva basada en la autorregulación a través de rúbricas* se observa que como aspectos positivos, reflejan la buena convivencia y clima del aula, los esquemas que la investigadora les proporcionó y la participación de todos. Como aspectos a mejorar, expresan la dificultad de los temas y el comportamiento de algunos compañeros durante las sesiones, lo que dificultó la concentración a la hora de enfrentarse a la tarea.

Dentro del apartado de sugerencias, ninguno de los estudiantes hizo ninguna aportación.



## 4.RESULTADOS

A continuación, tras el análisis de datos, se elaboran y se organizan los resultados que se han concluido en función de las hipótesis planteadas con la aplicación de la investigación cuasi-experimental antes-después sin control equivalente.

En primer lugar, para comprobar la hipótesis  $H_1$  “Existirán desajustes en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos de diversificación”, se describieron los datos en tablas y se formaron tablas de distribución de porcentajes (representando la media, la desviación típica y el porcentaje de adquisición de las estrategias de aprendizaje).

Así pues, se efectuó un estudio descriptivo de las puntuaciones de los alumnos en las escalas de estrategias de aprendizaje. Como se puede observar en la Tabla 4, existieron estrategias de aprendizaje en las que el porcentaje de adquisición fue inferior al 40%. Como ya se ha indicado anteriormente dichas estrategias fueron el punto de referencia para estructurar la intervención en auto-regulación.



Tabla 4.

Datos descriptivos y porcentajes de adquisición en la Escala de Estrategias de Aprendizaje (Román & Gallego, 1994).

Estrategias de Aprendizaje	<i>M</i>	<i>DT</i>	Porcentaje de Adquisición
<i>Escala de Adquisición de la Información</i>			
Exploración	2.33	.80	58.33
Subrayado lineal	2.56	.68	64.06
Subrayado idiosincrático	2.08	.83	52.08
Epigrafiado	1.63	.86	40.63
Repaso en voz alta	2.00	.52	50.00
<b>Repaso mental</b>	<b>1.59</b>	<b>.62</b>	<b>39.84</b>
Repaso reiterado	2.13	.65	53.13
<i>Escala de Codificación de la Información</i>			
<b>Nemotécnicas</b>	<b>1.47</b>	<b>.23</b>	<b>36.72</b>
Relaciones intracontenido	1.72	.36	42.97
Relaciones compartidas	1.88	.50	46.88
Imágenes	1.75	.76	43.75
<b>Metáforas</b>	<b>1.50</b>	<b>.35</b>	<b>37.50</b>
Aplicaciones	1.94	.37	48.44
<b>Autopreguntas</b>	<b>1.35</b>	<b>.38</b>	<b>33.85</b>
<b>Paráfrasis</b>	<b>1.50</b>	<b>.71</b>	<b>37.50</b>
Agrupamientos	2.13	.72	53.13
<b>Secuencias</b>	<b>1.50</b>	<b>.35</b>	<b>37.50</b>
<b>Mapas conceptuales</b>	<b>1.44</b>	<b>.53</b>	<b>35.94</b>
<b>Diagramas</b>	<b>1.28</b>	<b>.22</b>	<b>31.88</b>
<i>Escala de Recuperación de la Información</i>			
Búsqueda de codificaciones	1.75	.51	43.75
Búsqueda de indicios	2	1	50.00
Planificación de respuestas	1.88	.56	46.88
Respuestas escritas	2.38	.42	59.38
<i>Escala de Estrategias de Apoyo al Procesamiento</i>			
Autoinstrucciones	2.25	.50	56.3
Autocontrol	1.63	.99	40.6
Contradistractoras	2.63	.70	65.6
Interacciones sociales	2.00	.73	50.0
Motivación intrínseca y extrínseca	2.19	.77	54.7
<i>Escala de Estrategias de Estrategias Metacognitivas</i>			
Autoconocimiento	1.63	.34	40.63
Automanejo/Planificación	1.81	.53	45.31
<b>Automanejo/Regulación y evaluación</b>	<b>1.54</b>	<b>.29</b>	<b>38.54</b>

Nota:

Se señalan en color rojo las estrategias en las que el porcentaje de adquisición fue inferior al 40 %.



Para comprobar la hipótesis 2 “Existirán diferencias significativas en la percepción del estudiante de su propio conocimiento antes-después de la intervención basada en auto-regulación metacognitiva a través de rúbricas”, se aplicó la *t* de Student para muestras relacionadas. Como se puede observar en la Tabla 5, se encontraron diferencias significativas en la percepción que los sujetos tenían de sus conocimientos antes-después de la intervención en las rúbricas referidas al Tema 1: Feudalismo en los criterios de evaluación 2 ( $p = .02$ ), y 6 ( $p = .02$ ), en el Tema 2: Edad Media en España en el criterio de evaluación 5 ( $p = .01$ ), en el Tema 3: La lírica primitiva en los criterios de evaluación 1 ( $p = .002$ ), 2 ( $p = .001$ ), 3 ( $p = .001$ ), 5 ( $p = .02$ ), 6 ( $p = .002$ ), 7 ( $p = .01$ ), 8 ( $p = .03$ ), 9 ( $p = .001$ ), 10 ( $p = .001$ ), 11 ( $p = .001$ ), 12 ( $p = .007$ ), 14 ( $p = .03$ ), 15 ( $p = .04$ ) y 16 ( $p = .02$ ).



Tabla 5

Estadísticos descriptivos (M y DT) y Diferencia de medias, prueba *t* de Student para muestras dependientes y valor del efecto (*d*) en el grupo control en *las Escalas de evaluación por rúbricas*.

Criterios de evaluación de las rúbricas antes-después			M(DT)		T	p	d
			Antes (n = 8)	Después (n = 8)			
Rúbricas	Tema	1.					
Feudalismo.							
			1.87(.64)	2.75 (.07)	-2.19	.06	0.91
			1.5(.75)	2.37(.51)	-2.96	.02*	0.86
			3.5(.75)	3.12(.64)	1.42	.19	0.58
			3.25(1.03)	3.12(.99)	.35	.73	1.20
			2.87(.83)	2.87(.83)	.00	1.00	0.56
			2.25(1.16)	3.37(1.91)	-2.82	.02*	0.66
Rúbricas	Tema	2. Edad					
Media en España.							
			1.75(.07)	2.37(.91)	-1.93	.09	0.30
			1.62(.74)	2.12(.83)	-1.52	.17	0.22
			2(.75)	2.5(1.19)	-1.08	.31	0.14
			2(.92)	2.75(1.03)	-1.42	.19	0.08
			1.15(.75)	2.87(.99)	-3.27	.01*	1.16
			1.75(.07)	2.62(1.18)	-1.69	.13	2.22
Rúbricas	Tema	3. La Lírica					
primitiva.							
			1.25(0.7)	2.37(.91)	-4.96	.002*	0.80
			1.37(.74)	2.87(.83)	-5.61	.001*	1.11
			1.37(.74)	2.75(.88)	-5.22	.001*	0.96
			1.37(.26)	2.25(.41)	-2.19	.06	3.47
			1.5(.26)	2.25(.259)	-3.00	.02*	4.34
			1.87(.22)	3(.18)	-4.96	.002*	7.81
			1.42(.29)	2.42(.29)	-3.24	.01*	4.14
			1.62(.32)	2.12(.22)	-2.64	.03*	3.31
			1.5(.26)	2.5(.32)	-5.29	.001*	4.45
			1.5(.26)	2.5(.32)	-5.29	.001*	4.45
			1.37(.26)	2.75(.31)	-5.22	.001*	5.26
			1.5(.32)	2.62(.32)	-3.81	.007*	3.96
			2.75(.31)	2.25(.325)	1.32	.22	2.42
			2(.32)	3(.18)	-2.64	.03*	5.32
			1.5(.32)	2.12(.29)	-2.37	.04*	3.06
			1.5(.32)	2.25(.36)	-3	.02*	3.00

\**p* < .05



Para comprobar la hipótesis 3, “Existirá un grado de satisfacción alto en los alumnos de diversificación después de la intervención basada en auto-regulación metacognitiva a través de rúbricas”, se hallaron los estadísticos descriptivos en la Escala de satisfacción con la instrucción metacognitiva basada en la autorregulación a través de rúbricas.

Como se puede observar en la Tabla 6, los alumnos presentan una satisfacción media en los ítems 1, 2, 3, 4, y 8 y una satisfacción media alta en los ítems 5, 6, 7, 9 y 10.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos en la Escala de satisfacción con la instrucción metacognitiva basada en la autorregulación a través de rúbricas.

Ítems	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	4	10	6.63	1.65
2	4	8	6.75	1.30
3	3	7	5.00	1.22
4	5	8	6.38	1.41
5	5	9	7.50	1.50
6	6	8	7.13	.78
7	6	9	8.25	.97
8	4	9	6.13	1.36
9	6	10	8.50	1.32
10	6	10	8.88	1.36



## 5. CONCLUSIONES/ IMPLICACIONES DEL TRABAJO

En este apartado, se hace referencia a las conclusiones finales obtenidas en cada una de las hipótesis formuladas, resaltando los aspectos más relevantes de las mismas, así como la aportación que esta investigación puede ofrecer a otros estudios y la comparación con los que ya existen. Además, para finalizar con el mismo, se formulan algunas propuestas sobre esta temática que posibilitan investigaciones en el futuro.

En primer lugar, en cuanto a la hipótesis <sub>1</sub>, “Existirán desajustes en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos de diversificación”, tras observar el análisis cuantitativo de los resultados obtenidos se concluye su verificación, ya que existen decalajes o diferencias en el desarrollo de las mismas.

Como aspecto relevante a destacar en esta hipótesis es que las estrategias en las que presentan un nivel bajo de desarrollo mayor son las estrategias de codificación de la información, lo cual concluye que el paso de la información de la Memoria a Corto Plazo a la Memoria de Largo Plazo se ve entorpecida debido a la falta o escasa elaboración (superficial y/o profunda) de la nueva información, la organización de la misma así como la interrelación con los conocimientos que ya poseen. Ello hace que la representación de la nueva información no se codifique de forma adecuada.

Con respecto a la hipótesis <sub>2</sub>, “Existirán diferencias significativas en la percepción del estudiante de su propio conocimiento antes-después de la intervención basada en auto-regulación metacognitiva a través de rúbricas”, tras observar el análisis cuantitativo de los resultados obtenidos, se concluye su verificación, ya que existen diferencias significativas antes y después de la intervención.

Como aspecto relevante a destacar de esta hipótesis es que el aprendizaje de nuevos conocimientos debe partir siempre de los conocimientos previos de los estudiantes ya que ello ayudará a planificar y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, la hipótesis <sub>3</sub>, “Existirá un grado de satisfacción alto en los alumnos de diversificación después de la intervención basada en auto-regulación metacognitiva a través de rúbricas”, tras observar el análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados obtenidos, se concluye su verificación en cinco de los diez ítems formulados, entendiendo por grado de satisfacción alto los valores que se encuentran entre el 7.13 y el 8.88.



Como aspecto relevante a destacar en esta hipótesis es que no existen valoraciones bajas o negativas en cuanto a la metodología basada en auto-regulación metacognitiva a través de rúbricas, sin embargo, como aspecto a mejorar se refleja la actitud que presentaron los alumnos durante el desarrollo de las sesiones.

Como conclusión general se puede afirmar que la intervención basada en auto-regulación metacognitiva a través de rúbricas ha sido satisfactoria ya que ha servido para que los alumnos de diversificación curricular reflexionasen sobre su forma de aprender y mejorasen en el empleo de las estrategias de auto-regulación. Si bien los datos encontrados hay que tomarlos con prudencia ya que se trata de una muestra pequeña y además no se pudo realizar un estudio con grupo control dado que en el centro sólo había un grupo del primer curso del programa de diversificación curricular.

En segundo lugar, se afirma que la investigación desarrollada aporta una perspectiva global al campo de la educación, ya que proporciona y complementa con otras investigaciones, la posibilidad efectiva de cambiar el modelo tradicional de afrontar el proceso de resolución de problemas, a un modelo más funcional, significativo y motivador tanto para el docente como para el alumnado, el cual ayuda a que el educando sea mucho más autónomo en la resolución de problemas.

Por último, y no menos importante, se desarrollan dos propuestas que pueden ser objeto de estudio para futuras investigaciones en relación con el tema tratado:

1. En el caso de disponer de más tiempo, se recomienda seguir investigando sobre esta temática utilizando un grupo de control con el fin de poder tener un mayor rigor científico sobre esta temática.
2. Estudiar aquellos docentes que utilizan en su práctica educativa la instrucción metacognitiva basada en la autorregulación a través de rúbricas y observar si los resultados en sus estudiantes son neutros, ayudan o empeoran las estadísticas del éxito académico o aprendizaje eficaz.



## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (1997). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Alonso Tapia, J. (2012). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa. Volumen I: Problemas de motivación y aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Cabezas, M.E., Arjona, E., Benedé, A.M, & Ramos, J.M. (2011). El Feudalismo, España en la Edad Media y la Lírica Primitiva. En M.E. Cabezas, E. Arjona, A.M, Benedé & J.M. Ramos (Eds.), *Diversificación ámbito lingüístico y social. E.S.O* (pp.180-181). Madrid: Editex.
- Campbell, D., & Stanley, J. (2005). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Madrid: Amorrortu.
- Grañeras, M., & Parras, A. (2008). La orientación en la atención a la diversidad: los procesos de enseñanza aprendizaje y la acción tutorial. En M. Grañeras, & A. Parras (Eds.), *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas* (pp. 181-224). Madrid: CIDE.
- Ley Orgánica de Educación del 2/2006 de 3 de mayo BOE. 106.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de Educativa del 8/2013 de 9 de diciembre BOE 295.
- Martínez, M, C., Quintanal, J., & Téllez, J.A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas al servicio de la orientación escolar. En M, C. Martínez, J. Quintanal, & J.A. Téllez (Eds.), *La orientación escolar. Fundamentos y Desarrollo* (pp. 337- 372). Madrid: Dykinson.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica Centro de Desarrollo Curricular (1995). *Los programas de diversificación curricular*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.



ORDEN EDU por la que se regula el programa de diversificación curricular de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León de 1048/2007 del 12 de junio BOE 114.

Román, J. M. & Gallego, S. (1996). *Escala de estrategias de aprendizaje (ACRA)*. Madrid: TEA ediciones.

Sáiz, M.C. (1995). *Adaptación y Validación de un programa de desarrollo sociocognitivo en niños con privación socioambiental*. Universidad de Valladolid, Departamento de Psicología. Tesis doctoral. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Valladolid [Microficha].

Sáiz, M.C. (2000). Entrenamiento metacognitivo en el aula: Un procedimiento curricularmente integrado. En J.N García et al., (Eds.). *De la psicología de la Instrucción a las necesidades curriculares* (pp. 53-64) Barcelona: OIKOS-TAU.

Sáiz, M.C. (2013). *Respuesta educativa. Programas específicos de intervención en dificultades de aprendizaje. Supuestos de intervención*. Manuscrito no publicado. Burgos, España. Recuperado de: <https://ubuvirtual.ubu.es/mod/resource/view.php?id=904820>

Sáiz, M.C., Carbonero M.A., & Román, J.M. (2012) Auto-regulación y auto-evaluación a través de rúbricas. En E. Fernández Rodríguez y E. Rueda Antolínez (Eds.), *La educación elemento de transformación social* (pp. 1063-1069). Valladolid: AUFOP.

Saiz, M.C., & Román Sánchez, J. C. (2008). *Programa de entrenamiento cognitivo para niños pequeños*. Madrid: CEPE.

Vaello Orts, J. (2007). *Como dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.

Viveros Fuentes, S. (Ed.). (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association, tercera edición*. México:Editorial El Manual Moderno.



## 7. APÉNDICES

APÉNDICE A: HOJA DE REGISTRO DE RÚBRICAS ANTES. EL SISTEMA FEUDAL, ESPAÑA EN LA EDAD MEDIA Y LA LÍRICA PRIMITIVA.

### HOJA DE REGISTRO DE RÚBRICAS ANTES Tema: El Sistema feudal y la España en la Edad Media

**Nombre y apellidos:**

**Edad:**

**Fecha:**

1. No lo sé.
2. Tengo alguna vaga idea.
3. Tengo una idea aproximada.
4. Lo sé bien.
5. Lo sé muy bien.

	1	2	3	4	5
<b>Tema I. Feudalismo</b>					
1. Puedo explicar el concepto de feudalismo.					
2. Puedo explicar el concepto de inestabilidad política.					
3. Puedo explicar por qué se produjo la inestabilidad política en el s. VI d.c.					
4. Puedo explicar el concepto de siervo.					
5. Puedo explicar el concepto de feudo.					
6. Puedo explicar el concepto de vasallo.					
7. Puedo explicar el concepto de juramento de fidelidad.					
<b>Tema II. España en la Edad Media</b>					
1. Puedo explicar quiénes fueron los visigodos.					
2. Puedo explicar qué hicieron los visigodos en España en el s.VI d.c.					
3. Puedo explicar el proceso de Reconquista en España.					
4. Puedo señalar los territorios invadidos por los musulmanes en el s. VI d.c.					
5. Puedo señalar los territorios visigodos en España en el S. VI d.c.					
6. Puedo nombrar los legados artísticos más representativos que dejaron los musulmanes en España.					



## HOJA DE REGISTRO DE RÚBRICAS ANTES

### Tema: La lírica primitiva

Nombre y apellidos:

Edad:

Fecha:

1. No lo sé.
2. Tengo alguna vaga idea.
3. Tengo una idea aproximada.
4. Lo sé bien.
5. Lo sé muy bien.

	1	2	3	4	5
<b>Tema I. La lírica primitiva</b>					
1. Puedo explicar el origen de la lírica.					
2. Puedo explicar el concepto de mozárabe.					
3. Puedo explicar el concepto de jarchas.					
4. Puedo nombrar los núcleos líricos localizados en la península ibérica.					
5. Puedo explicar cómo es la lírica mozárabe.					
6. Puedo explicar qué era el Al-Ándalus.					
7. Puedo explicar el concepto de moaxajas.					
8. Puedo explicar el origen de la lírica galaico-portuguesa y catalana.					
9. Puedo explicar la influencia de la lírica galaico-portuguesa y catalana.					
10. Puedo explicar las características de la lírica galaico-portuguesa y catalana.					
11. Puedo explicar dónde se recoge la lírica gallega.					
12. Puedo explicar los tres principales tipos de poesía de la lírica gallega.					
13. Puedo explicar el concepto de estructuras paralelísticas.					
14. Puedo explicar el concepto del estribillo.					
15. Puedo explicar dónde se conserva la lírica castellana.					
16. Puedo explicar las características de la lírica castellana.					



## APÉNDICE B: CONTENIDOS DE LOS TEMAS TRABAJADOS.

### historia

## Contexto histórico. El sistema feudal

### 1. ¿Qué es el feudalismo?

Tras la caída del Imperio romano (siglo VI d. C.), e incluso antes, se produce en Europa un tiempo de **inestabilidad política** provocada, sobre todo, por las continuas invasiones de nuevos pueblos germánicos o por las discordias entre los que ya estaban asentados.

Esto ocasionará que la actividad económica de las ciudades decaiga y que sus habitantes, para subsistir, se refugien en el campo (**ruralización**) bajo la protección de un señor.

Se inicia, así, el **feudalismo**, el sistema político, económico y social dominante en la Edad Media.

El **feudo** era un conjunto de tierras que el rey o un noble laico o eclesiástico (el **señor**) entregaba, a cambio de ayuda militar o servicios religiosos, a otro noble de rango inferior (**vasallo**), el cual se sometía a ellos mediante un **juramento de fidelidad**. Estos feudos, que pertenecían a un castillo o monasterio, eran trabajados por **siervos**, que debían entregar una parte de sus cosechas, lo que les obligaba a vivir en unas condiciones miserables.

### 2. España en la Edad Media

España, tras la dominación romana, fue ocupada por el pueblo germánico de los **visigodos** desde el siglo V al VIII, momento en que cae en manos de los musulmanes.

Los **musulmanes** se adueñaron de toda la Península, a excepción de algunos núcleos del norte (actualmente Asturias, Navarra, Aragón y Cataluña).

En el mismo siglo VIII, estos reducidos **núcleos cristianos** inician un proceso de recuperación de territorios en poder musulmán que durará ocho siglos (**Reconquista**), y que concluye a finales del siglo XV, cuando los Reyes Católicos toman el último reino musulmán: el de **Granada**.

La presencia musulmana **enriqueció el castellano** con cerca de 4.000 palabras (*alcalde; almohada; albañil; tabique; moria; Alcalá [castillo], etc.*) y dejó un importante **legado artístico** con muestras en España como la Mezquita de Córdoba, el Palacio de Medina Azahara, el Palacio de la Aljafaría de Zaragoza, el Generalife y la Alhambra en Granada, la Giralda y la Torre del Oro en Sevilla, etc.

### ACTIVIDADES

1. Explica con tus propias palabras en qué consistía el feudalismo y por qué se implantó.
2. Fíjate en el mapa de esta página y di el nombre de las partes en que estaba dividida España.

### Sociedad feudal

La **sociedad feudal** se dividía en tres grupos (**estamentos**) a los que se pertenecía **por nacimiento**.

Su estructura se representa en forma de **pirámide**, cuya **cúspide** ocupa el rey; en la **escala siguiente** se sitúa la **nobleza** (incluido el alto clero: abades, obispos, cardenales); en la **base** se encuentra la mayor parte de la población: la masa campesina y los **siervos**, sometidos a los señores.



A finales del siglo XIII el avance de los reinos cristianos era ya importante, pues España se encontraba dividida en cinco reinos, cuatro de ellos cristianos y uno musulmán (Granada).



literatura

## 2. La lírica primitiva

La lírica tiene sus orígenes en unas breves estrofas escritas en mozárabe, llamadas **jarchas**, que se recogen en el siglo XI. Son, por tanto, anteriores al *Cantar de Mio Cid*, que es del siglo XII y de género épico.

En la península ibérica se localizan varios **núcleos líricos** que a continuación detallamos.

### Lírica mozárabe

La lírica popular se manifiesta en **Al-Ándalus** en forma de unos breves poemillas, de entre dos y seis versos, escritos en *mozárabe*: **las jarchas**. Estos poemillas ocupaban los últimos versos de otros poemas más extensos escritos en hebreo o árabe llamados *moaxajas*.

Las jarchas más antiguas conservadas son de  **finales del siglo X** y principios del **siglo XI**. Son de **tema amoroso**, y están puestas en boca de una mujer que se lamenta por la pérdida o ausencia de su amado ante la madre o la amiga.

#### Texto 1

*Garid vos, ¡ay yermaniellas!,  
¿cóm' contenir el mio male?  
Sin el habib non vivreyo:  
¿ad ob l' irey demandare?*

Lírica española de tipo popular. Cátedra

### Lírica galaico-portuguesa y catalana

En Galicia y en Cataluña se desarrolla una poesía que recibe la influencia de la **lírica trovadoresca provenzal** (región francesa de Provenza), caracterizada por el refinamiento y el ambiente cortesano.

A pesar de la influencia de la lírica provenzal, la **lírica gallega** pronto se impregna de las peculiaridades de su tierra. Una espléndida muestra de esta lírica fue recogida en los **Cancioneros del siglo XIII**. En ellos aparecen principalmente tres tipos de poesía:

- **Cantigas de amor**: en las cuales un caballero se lamenta por el desaire o la ausencia de su amada.
- **Cantigas de amigo**: donde la joven enamorada se lamenta por la ausencia de su amado a la madre, a una amiga o a la naturaleza.
- **Cantigas de escarnio o maldecir**: a través de esta lírica se satiriza o se hace burla de una persona.

Esta lírica se caracteriza por el uso de **estructuras paralelísticas** (se repiten algunos elementos) y por la aparición del **estribillo** (repetición de un verso a lo largo del poema).

#### Texto 2

<i>Ondas do mar de Vigo, ¿se vistes meu amigo? ¡E ai Deus, se verrá cedo!</i>	<i>Se vistes meu amigo, ¿o por que eu suspiro? ¿E ai Deus, se verrá cedo!</i>
<i>Ondas do mar levado, ¿se vistes meu amado? ¡E ai Deus, se verrá cedo!</i>	<i>Se vistes meu amado, ¿por que ei gran cuidado? ¡E ai Deus, se verrá cedo!</i>

NUNES MARTÍN CÓDAX: Obra. En *Lírica española de tipo popular*. Cátedra

### Mozárabe

**Dialecto románico** hablado por los **cristianos** de la España árabe (Al-Ándalus).

#### Actualización texto 1

*Decídme, ay hermanitas,  
¿cómo contener mi mal?  
Sin el amado no viviré:  
¿adónde iré a buscarlo?*



Página perteneciente al **Cancionero de Ajuda, Lisboa (Portugal)**. La lírica galaico-portuguesa fue recopilada en el siglo XIII en cancioneros colectivos (varios autores) como este, o bien, individuales, como el de las *Cantigas*.

#### Actualización texto 2

*Ondas del mar de Vigo,  
¿acaso habéis visto a mi amigo...  
aquel por quien yo suspiro?  
Y, ay Dios, ¿vendrá pronto?*



### a castellana

nservan muestras de esta lírica primitiva en las **crónicas** y en las **obras de alquimadores**, como Berceo. Al igual que las anteriores, es una **poesía sencilla**, aunque **linda** de símbolos que nombran seres de la naturaleza como el mar, las fuentes, **montañas**, las aves, etc., referidos, casi todos ellos, a la vivencia amorosa. La **temática** variada: canciones de amor, de victoria, fúnebres (de muerte), cantos de labradoredad (canciones del alba), mayas (canciones de mayo), de burlas, etc.



Este tapiz representa el tema más repetido de la lírica medieval, el amor.



APÉNDICE C: HOJA DE REGISTRO DE RÚBRICAS DESPUÉS. EL SISTEMA FEUDAL, ESPAÑA EN LA EDAD MEDIA Y LA LÍRICA PRIMITIVA.

**HOJA DE REGISTRO DE RÚBRICAS DESPUÉS**  
**Tema: El Sistema feudal y la España en la Edad Media**

**Nombre y apellidos:**

**Edad:**

**Fecha:**

1. No lo sé.
2. Tengo alguna vaga idea.
3. Tengo una idea aproximada.
4. Lo sé bien.
5. Lo sé muy bien.

	1	2	3	4	5
<b>Tema I. Feudalismo</b>					
1. Puedo explicar el concepto de feudalismo.					
2. Puedo explicar el concepto de inestabilidad política.					
3. Puedo explicar por qué se produjo la inestabilidad política en el s. VI d.c.					
4. Puedo explicar el concepto de siervo.					
5. Puedo explicar el concepto de feudo.					
6. Puedo explicar el concepto de vasallo.					
7. Puedo explicar el concepto de juramento de fidelidad.					
<b>Tema II. España en la Edad Media</b>					
1. Puedo explicar quiénes fueron los visigodos.					
2. Puedo explicar qué hicieron los visigodos en España en el s.VI d.c.					
3. Puedo explicar el proceso de Reconquista en España.					
4. Puedo señalar los territorios invadidos por los musulmanes en el s. VI d.c.					
5. Puedo señalar los territorios visigodos en España en el S. VI d.c.					
6. Puedo nombrar los legados artísticos más representativos que dejaron los musulmanes en España.					



**HOJA DE REGISTRO DE RÚBRICAS DESPUÉS**  
**Tema: La lírica primitiva**

**Nombre y apellidos:**

**Edad:**

**Fecha:**

1. No lo sé.
2. Tengo alguna vaga idea.
3. Tengo una idea aproximada.
4. Lo sé bien.
5. Lo sé muy bien

	1	2	3	4	5
<b>Tema I. La lírica primitiva</b>					
1. Puedo explicar el origen de la lírica.					
2. Puedo explicar el concepto de mozárabe.					
3. Puedo explicar el concepto de jarchas.					
4. Puedo nombrar los núcleos líricos localizados en la península ibérica.					
5. Puedo explicar cómo es la lírica mozárabe.					
6. Puedo explicar qué era el Al-Ándalus.					
7. Puedo explicar el concepto de moaxajas.					
8. Puedo explicar el origen de la lírica galaico-portuguesa y catalana.					
9. Puedo explicar la influencia de la lírica galaico-portuguesa y catalana.					
10. Puedo explicar las características de la lírica galaico-portuguesa y catalana.					
11. Puedo explicar dónde se recoge la lírica gallega.					
12. Puedo explicar los tres principales tipos de poesía de la lírica gallega.					
13. Puedo explicar el concepto de estructuras paralelísticas.					
14. Puedo explicar el concepto del estribillo.					
15. Puedo explicar dónde se conserva la lírica castellana.					
16. Puedo explicar las características de la lírica castellana.					



## APÉNDICE D: ESQUEMA DEL TEMA EL SISTEMA FEUDAL Y ESPAÑA EN LA EDAD MEDIA.

### EL SISTEMA FEUDAL.

#### ¿Qué es el feudalismo?

Tras la caída del imperio romano, se produce en Europa un tiempo de inestabilidad política →



Provocada por: - *Continuas invasiones.*

- *Desacuerdos entre los que ya estaban asentados.*

Ello generó:

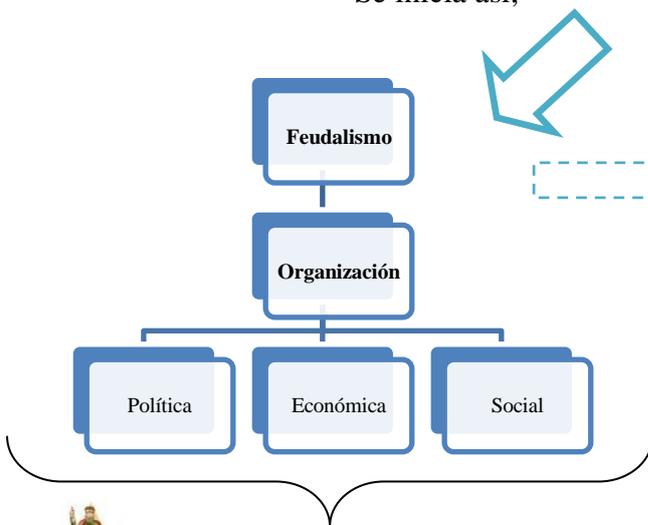
- o La caída de la economía de las ciudades



**Ruralización** = éxodo urbano

(Habitantes, con el fin de subsistir, se refugian en el campo bajo la protección de un señor\*)

Se inicia así,



**Feudo**, conjunto de tierras que el rey, o noble (**el señor**), entregaba a cambio de ayuda militar o servicios religiosos, a otro noble de rango inferior (**vasallos**), el cual se sometía a ellos mediante un compromiso de lealtad. Estos feudos, que pertenecían a castillos o monasterios, eran trabajados por **siervos**, que debían entregar gran parte de las cosechas, lo que les obligaba a vivir en condiciones miserables.

De la Edad Media





## El sistema feudal.

### España en la Edad Media.

Tras la caída del imperio romano, España fue ocupada por los visigodos desde s. V hasta s. VIII.



Momento en el que cae en manos de los musulmanes.



Los musulmanes se adueñaron de toda la Península, a excepción de algunos núcleos del Norte (actualmente Asturias, Navarra, Aragón y Cataluña)





En el s.VIII, estos núcleos cristianos inician un proceso de recuperación, que durará ocho siglos → **Reconquista**, la cual finaliza en el siglo XV cuando los Reyes Católicos toman el último reino musulmán: Granada.



La presencia musulmana:

- **enriqueció el castellano:** con cerca de 4.000 palabras; alcalde, almohada, albañil, tabique, noria, Alcalá...
- **legado artístico:**



Mezquita de Córdoba



Palacio de Medina Azahara



Palacio de Aljafería



Generalife y la Alhambra en Granada



La Giralda y la Torre de Oro en Sevilla





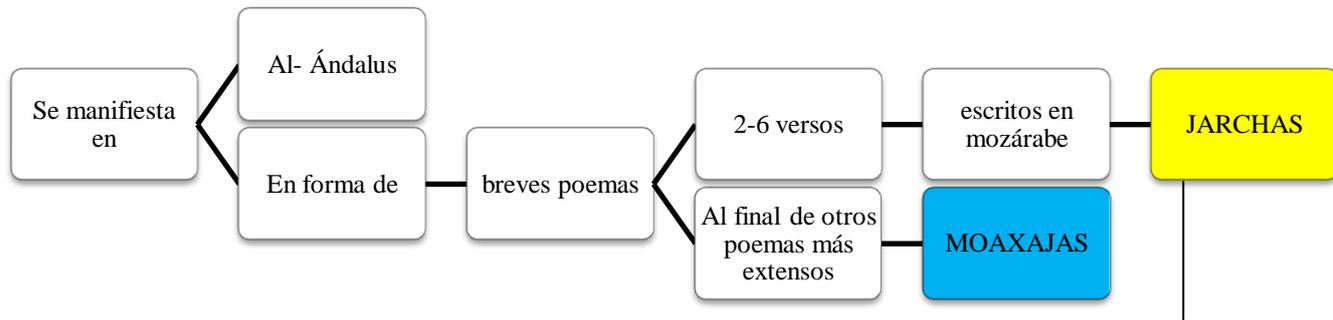
## APÉNDICE E: ESQUEMA DEL TEMA LA LÍRICA PRIMITIVA

### LA LÍRICA PRIMITIVA.

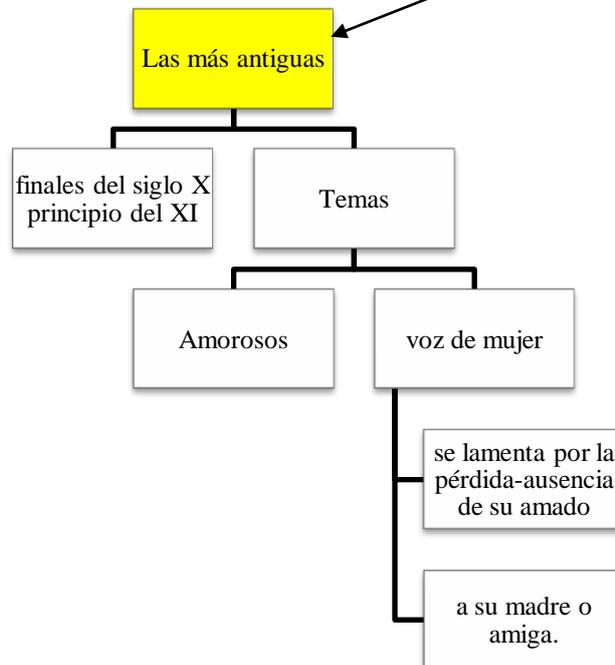
**Origen:** breves estrofas escritas en mozárabe\* (JARCHAS → XI; anteriores al Cantar del Mío Cid → XII)

**Localización:** en la península ibérica varios núcleos líricos: 1 2 3

# LÍRICA MOZÁRABE

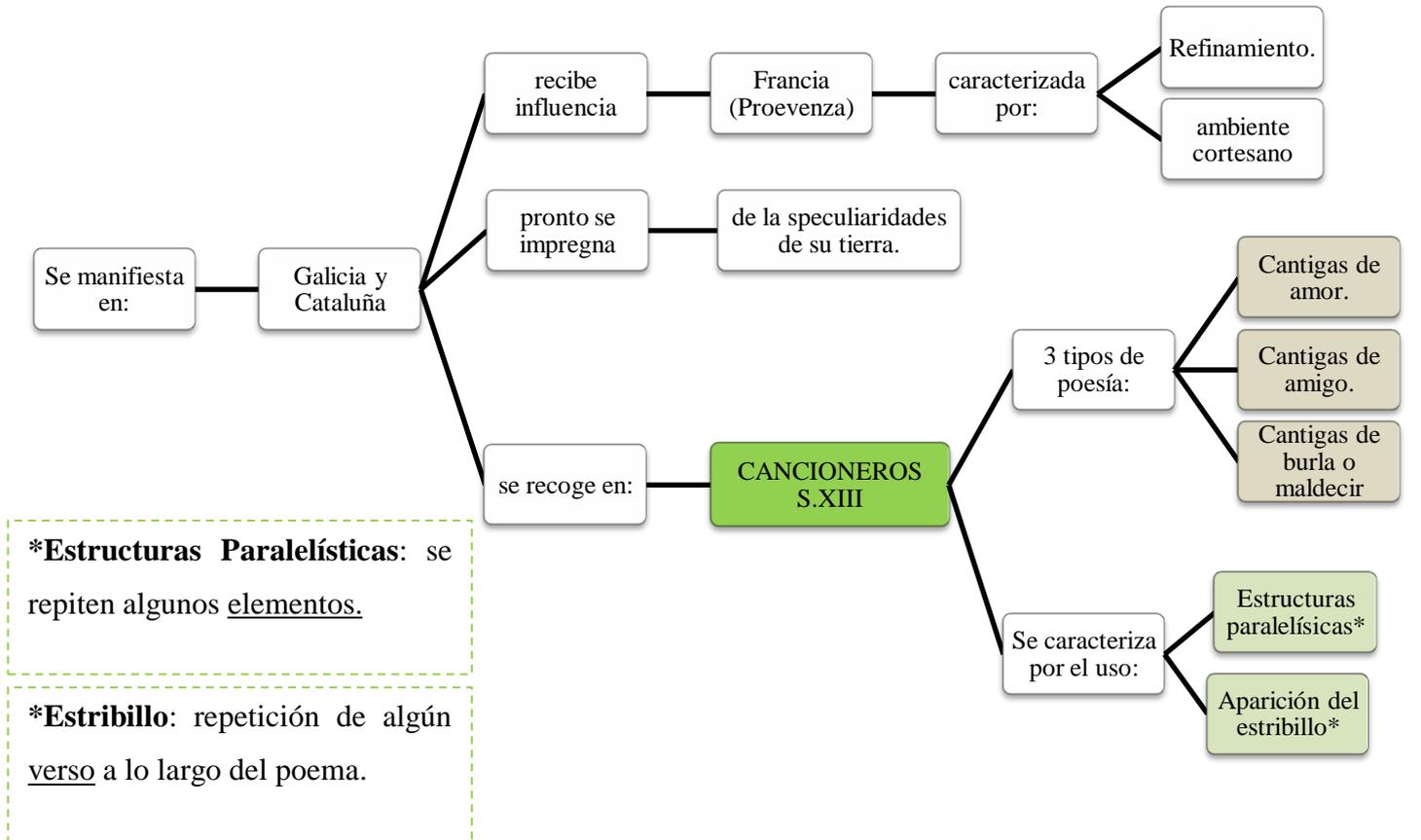


\***Mozárabe:** Lenguaje románico hablado por los cristianos de la España árabe (Al Ándalus).

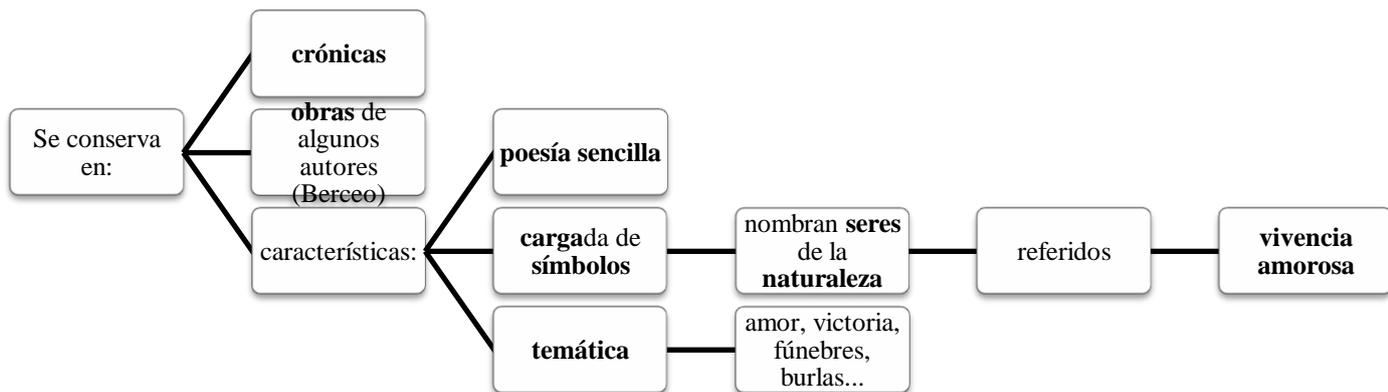




# LÍRICA GALAICO-PORTUGUESA Y CATALANA: LÍRICA GALLEGA



# LÍRICA CASTELLANA





**APÉNDICE F: PRUEBA DE CONOCIMIENTOS FINAL SOBRE LOS CONTENIDOS TRATADOS.**

**PRUEBA DE CONOCIMIENTOS. 3º E.S.O**

NOMBRE Y APELLIDOS: .....

FECHA: .....

TEMA: EL SISTEMA FEUDAL

1. ¿Qué era el feudalismo?

.....  
.....

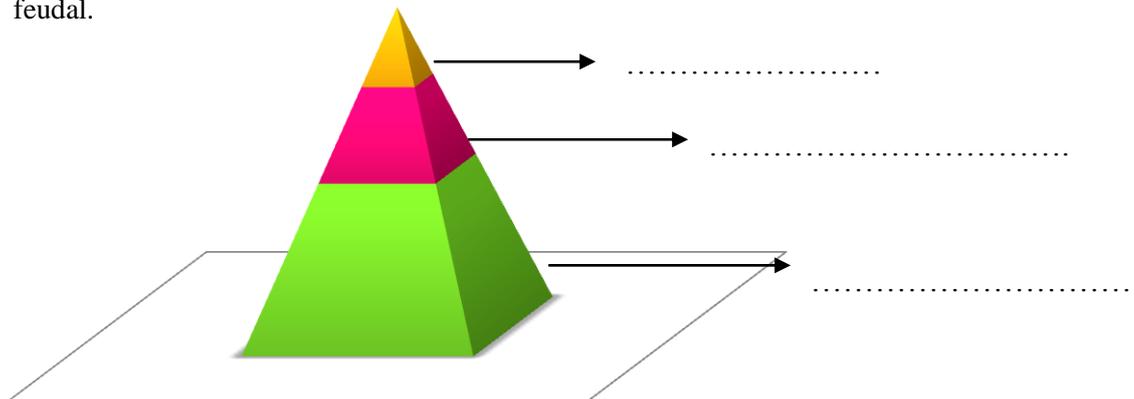
2. Define los siguientes conceptos:

- Siervo: .....  
.....  
.....

- Feudo: .....  
.....  
.....

- Vasallo: .....  
.....  
.....

3. Cita el nombre en cada uno de los estamentos que formaban la estructura de la sociedad feudal.





4. Explica qué entiendes por el concepto de Reconquista.

.....  
.....  
.....

TEMA: LA LÍRICA PRIMITIVA.

1. Cita los tres núcleos líricos que se localizaban en la península ibérica.

→ .....  
→ .....  
→ .....

2. ¿Qué son las jarchas?

.....  
.....

3. ¿Dónde se recogía la lírica gallega? ¿Qué tres tipos de cántigas se recogían en ella?

..... } .....  
..... } .....  
..... } .....





## APÉNDICE H: ESCALA DE EVALUACIÓN DE LAS SESIONES DE LA INTERVENCIÓN

### EVALUACIÓN DE LAS SESIONES REALIZADAS (investigadora)

Con el fin de poder valorar la utilidad, interés, adecuación de las actividades propuestas:

Curso: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

ACTIVIDAD: \_\_\_\_\_

1. Utilidad del tema en el desarrollo de su trabajo como orientadora.

Ninguna                      Alguna                      Bastante                      Mucha.

2. Interés, motivación de la actividad por parte de los alumnos/as.

Ninguna                      Alguna                      Bastante                      Mucha.

3. Rodea: *Facilidad o dificultad* para motivarles e implicarles en la actividad.

Ninguna                      Alguna                      Bastante                      Mucha.

4. Tiempo que te ha llevado a preparar la actividad.

Poco                      Normal                      Bastante                      Mucha.

5. ¿Cuántas sesiones te ha llevado la actividad?

Menos de una hora    Una    Dos    Más de dos

6. ¿Habéis llegado algún compromiso de acción, acuerdo, conclusión como grupo?

Sí    No.

7. ¿Qué destacas como principal logro respecto a los objetivos planteados?

- *Concienciar al alumnado sobre cómo estudian.*
- *Mejorar la capacidad de aprender a aprender.*
- *Analizar los principales estilos de aprendizaje, conocer cómo les gusta más aprender, qué estrategias aplica de forma intuitiva y como puede transferirlas, potenciarlas y completarlas.*



- *Fomentar una actitud activa hacia el estudio.*
- *Conocer y aplicar estrategias metacognitivas para conseguir un rendimiento acorde con la propia capacidad.*
- *Adquirir hábitos necesarios para un correcto desarrollo del proceso de aprendizaje.*
- *Saber seleccionar las ideas principales y secundarias de un texto.*
- *Elaborar esquemas, resúmenes y mapas conceptuales.*
- **Principal logro:** \_\_\_\_\_.

\*Enumera del 1 al 8, donde 1 es nada conseguido y 8 totalmente conseguido.

8. ¿Qué propuestas de mejora propones desde tu experiencia para el próximo curso?

a. Respecto al alumnado:

-----  
-----  
-----

b. Respecto a la coordinación y necesidades formativas:

-----  
-----  
-----

c. Respecto a los materiales empleados:

-----  
-----  
-----

d. Respecto a las actividades desarrolladas:

-----  
-----  
-----

e. Otros:

-----  
-----

9. Incidencias, aspectos a destacar positivamente:

-----  
-----  
-----  
-----

