

AJUSTE ENTRE JUICIO DE EXPERTOS Y PROCESOS METACOGNITIVOS A TRAVÉS DE LA INTERROGACIÓN METACOGNITIVA EN UNIVERSITARIOS

**Silvia Castellanos Cano, Juan Pablo Pizarro Ruiz y
Teresa Bermúdez Rey**

RESUMEN

En la metacognición, debe ser el docente quien mediando, ayude al estudiante a reconocer sus limitaciones y fortalezas para dotarlo de esa información que no posee y que necesita. Con este objetivo, se ha empleado el método de la *interrogación metacognitiva*. El método consiste en que los alumnos, siguiendo la encuesta sobre Estándares de Calidad para la Evaluación de Técnicas de Aprendizaje (ECETA) se autoevalúen en cinco técnicas concretas de aprendizaje y se cruce esa información con la evaluación que emiten los expertos respecto a esas mismas técnicas. Los resultados obtenidos en una muestra de 115 estudiantes de magisterio, que previamente han sido entrenados en la utilización eficaz de esas técnicas, pone de manifiesto que se da una sobrevaloración en la autoevaluación en algunas de las técnicas que se otorgan los alumnos respecto a expertos.

Palabras clave: metacognición - interrogación metacognitiva - técnicas de aprendizaje - universitarios.

ABSTRACT

In metacognition teachers should come into play to make students aware of their constraints and strength to equip them with the information they lack and need. With this aim, the metacognitive interrogation method has been used. In this method students follow the questionnaire on Quality Standards to Assess Learning Techniques (QSALT) to assess themselves in five learning techniques to cross this information with the assessment provided by the experts about these very same techniques. The results obtained in a cross-sectional analysis with 115 student teachers previously trained in the effective use of these techniques show that students' self- assessment in some of these techniques is over rated in comparison with expert assessment.

Key words: Metacognition - Metacognition Interrogation - Learning Techniques - University Students

Este artículo está financiado por la beca predoctoral concedida por la Universidad de Oviedo-Banco de Santander a Silvia Castellanos Cano. Subvención: UNOV-10-BECDOS.

Recepción del artículo: 11.04.2011 • Aprobación del artículo: 26.05.2011

SILVIA CASTELLANOS CANO, Becaria predoctoral, Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo

Correspondencia: Facultad de Psicología (despacho 212), Plaza Feijoo s/n, 3303, Oviedo (Principado de Asturias). Teléfono de contacto: 646440158.

Correo electrónico: silviaccano@gmail.com

Introducción

La metacognición se refiere al conocimiento del conocimiento, el pensamiento sobre el pensamiento, y se trata de procesos autorregulatorios del funcionamiento de procesos cognitivos más específicos. Tienen una importancia capital en el aprendizaje. Son los sistemas de alerta y de consciencia que han de acompañar a toda labor intelectual. Su ausencia en los alumnos y alumnas provoca grandes pérdidas de tiempo en el estudio con pobres resultados. Su presencia se correlaciona con una alta capacidad intelectual, eficacia y eficiencia en el trabajo.

Las estrategias metacognitivas pretenden la mejora del funcionamiento de los procesos metacognitivos generales de autoconocimiento y autocontrol del sujeto en las tareas de aprendizaje. Se refieren a las variables de los procesos mencionados como son las estrategias de conocimiento del sujeto, de la tarea y de la estrategia; así como las estrategias de control referidas a la planificación, supervisión y evaluación de los procesos cognitivos presentes en los aprendizajes.

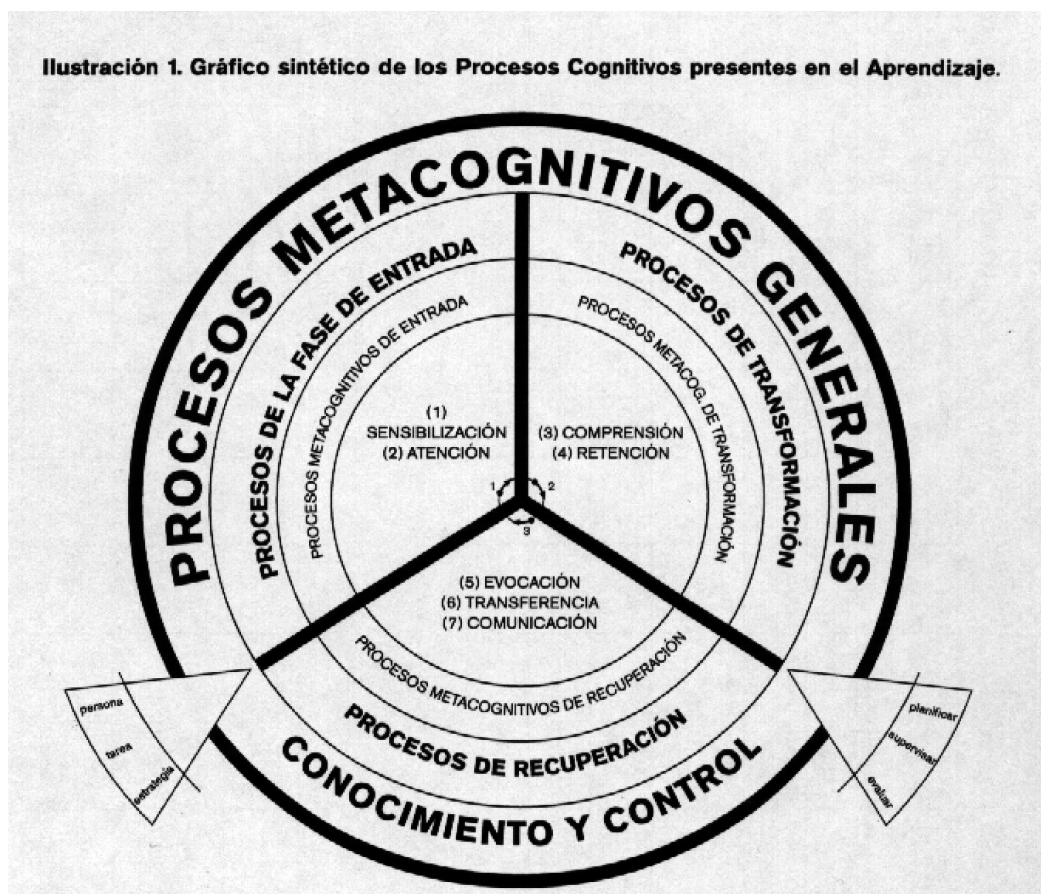
Cada día estamos inmersos en actividades metacognitivas, la metacognición nos permite aprender mejor y se relaciona con nuestra inteligencia, como muestran estudios sobre superdotación como los realizados por Sastre-Riba (2011) donde encuentra resultados que indican que cuanto mayor es la complejidad del perfil (superdotación o talento cuádruple frente a talento simple) mayor resulta la regulación metacognitiva. Por otro lado, existen pocos estudios relativos a la metacognición con muestra universitaria, pero la mayoría encuentran que los estudiantes poseen un alto conocimiento de las dimensiones metacognitivas *persona, tarea y estrategias metacognoscitivas* que intervienen en su aprendizaje pero, hay una baja incidencia de la metacognición en su rendimiento académico (Henríquez, 2009). A pesar de poseer conocimientos metacognitivos que les auguran una buena adaptación, los jóvenes no dan signos de saber cómo utilizar dichas informaciones para producir contenidos originales (Escorcia, 2011).

Es necesario enseñar a los estudiantes a desarrollar procesos de reflexión metacognitiva, ya que constituyen un aporte a su desarrollo de pensamiento, a la adquisición de habilidades cognitivas superiores y a su propia construcción de conocimientos, en la medida en que les sirve para planear, controlar y evaluar el desarrollo que tienen sobre las responsabilidades y tareas que deben realizar.

Exponemos a continuación un modelo teórico del funcionamiento de los procesos cognitivos y metacognitivos (Martín del Buey, 1999-2000) que presenta la importancia de los procesos metacognitivos. Refleja la idea de que los diferentes niveles de procesamiento se ordenan en círculos concéntricos, en la que los interiores más específicos y menos generales serían controlados y dirigidos por los externos. A partir ya de los procesos cognitivos generales, los círculos se subdividen en 3 fases que funcionan de forma secuencial entre ellas y en forma paralela con los procesos metacognitivos que a su vez son influidos por unas

variables que se representan lateralmente en forma de cuñas.

Con el modelo visual, pretendemos crear una visión procesual de la actividad mental, así como de la importancia de la metacognición en general, de forma que todos los procesos estén interconectados y no de una forma aislada, con unos bucles o espirales condicionados según sean los procesos automáticos o controlados. (Figura 1).



Los **Procesos metacognitivos generales** son procesos generales que controlan y dirigen la actividad del resto de procesos, son de naturaleza consciente e intencional referidos al: conocimiento metacognitivo, que es la conciencia de la necesidad de aprender y está influido por el conocimiento sobre diferentes tipos de variables relevantes y el control metacognitivo que son las variables relacionadas con el control metacognitivo según el modelo propuesto anteriormente y son la planificación, supervisión o seguimiento y evaluación de los resultados de la actividad.

Es importante señalar lo que plantean algunos teóricos que ven en la mediación consciente de otra persona un estímulo potentísimo a los procesos metacognitivos. Indudablemente, en educación, debe ser el docente quien mediando, ayude al estudiante a reconocer sus limitaciones y fortalezas para dotarlo de esa información que no posee y que necesita. En términos de Brunner, es un "préstamo de conciencia interiorizado". Lo importante, en todo caso, es siempre emprender no solo el procedimiento de reconocer qué y cuánto se sabe, por una parte, y cómo se ha alcanzado ese conocimiento, por otra, sino que también agregar un componente evaluativo que permita recocer cuán importante o valioso es aquello (conocimiento, habilidad, etc.), para lo cual se ha introducido el método de la *interrogación metacognitiva*, que consiste en enseñar a un alumno una guía o pauta con una serie de cuestiones o interrogantes que le ayude a tomar las decisiones adecuadas cuando se enfrente a una tarea de aprendizaje. Estos sistemas de interrogación y autointerrogación metacognitiva han resultado ser un sistema didáctico eficaz para mejorar el autoconocimiento de los alumnos sobre los procesos cognitivos que conlleva el aprendizaje, así lo demuestran estudios basados en comprensión lectora (Cassidy y Bauman, 1986), la toma de apuntes (Monereo y Pérez Cabaní, 1996) y el Procedimiento Metacognitivo de Enseñanza -Aprendizaje (P.R.O.M.E.T.E.-A-) de Monereo (1990) que ha demostrado ser de gran utilidad en la resolución de tareas como preparar un tema para su posterior exposición en el aula, diseñar un trabajo o un proyecto de investigación así como preparar una salida con fines académicos. Se trata de un medio para sintetizar en forma de interrogantes, la toma de decisiones que ha seguido un experto al "pensar en voz alta" sobre la tarea llevada a cabo.

Con todo ello, se pretende observar si los alumnos son capaces de tomar conciencia del funcionamiento de su forma de aprender y comprender los factores que explican los resultados mediante la comparación de su autoevaluación con la evaluación generada por los expertos.

Método

Participantes

La selección de los sujetos se hizo a través de un muestreo no probabilístico de carácter incidental.

La muestra utilizada fueron los 115 estudiantes de Magisterio de la Universidad de Oviedo, pertenecientes todos ellos al 1º curso de esta diplomatura. Estos estudiantes están divididos en dos especialidades: Educación Musical y Lengua Extranjera. De ellos 50 (19,8%) pertenecen a la categoría de Educación Musical entre los cuales 42 (64,6%) son mujeres y 23 (35,4%) son hombres. Los 65 (25,8%) restantes pertenecen a la especialidad de Lengua extranjera de los cuales 41 (82%) son mujeres y 9 (9%) son hombres.

Instrumento

Se elaboraron *Estándares de Calidad para la Evaluación de las Técnicas de Aprendizaje* (ECETA) (Ver Anexo) para valorar la eficacia de los alumnos en cinco técnicas de aprendizaje: subrayado, ficha de contenido, cronograma y cuadro sinóptico. Estos estándares constan de un cuestionario evaluador para cada técnica que los alumnos llevan a cabo. Ha sido elaborado para valorar por parte del experto la calidad de las tareas realizadas por los alumnos, así como la autovaloración de los mismos en cada técnica. Los estándares aportan información sobre la utilización y calidad de la ejecución de cada técnica de estudio.

La evaluación consta de dos partes: una evaluación concreta y un apartado de carácter general. En la evaluación concreta se evalúa un número variables que consta de 2 escalas: una escala dicotómica (lo ha hecho/no lo ha hecho) donde si la respuesta es "sí", se indica en qué grado lo ha realizado mediante una escala Lickert de 1 a 5, siendo 1= "Bajo nivel de ejecución" y 5 = "Alto nivel de ejecución", midiendo de esta forma la calidad. En el apartado de carácter general se añaden comentarios escritos referentes a aspectos a mejorar respecto a la utilización de la técnica.

Procedimiento

La actividad fue realizada en el horario lectivo de los alumnos. En un principio se proporcionó una instrucción por parte del experto para proporcionar indicaciones sobre la correcta utilización de las estrategias que fueron elegidas por los expertos consideradas como las técnicas básicas que cualquier estudiante debe tener presentes en la realización de tareas académicas. La metodología utilizada para la instrucción del uso y manejo de las técnicas fue: Descripción de las características diferenciales, valoración del propósito y beneficio de su utilización, exposición de los pasos que se pueden seguir para utilizar la estrategia, análisis de las situaciones o circunstancias donde la estrategia puede ser útil, y determinación de los criterios que permiten decidir la adecuación/inadecuación de una estrategia en una situación correcta. Estas pautas de ejecución que debían de utilizar se les colgaron en el campus virtual para que individualmente y para mayor comodidad pudieran elaborar la actividad propuesta del manejo de estrategias en un plazo de tiempo, de tal forma que las estrategias realizadas por los alumnos eran colgadas por los mismos en el campus virtual.

Para mayor aprovechamiento del temario especificado en la asignatura se utilizaron los temas propuestos por la profesora para el entrenamiento de las técnicas, de tal forma que, los alumnos debían de aplicar en cada parte de los temas propuestos para la superación de la asignatura las técnicas explicadas. Para ello los alumnos se entrenaron en el uso estratégico de las técnicas llevando a la práctica técnicas específicas en los temas de la asignatura, concretamente se llevaron a

cabo dos Guías de aprendizaje: la Guía 1 que constaba de la evaluación a partir de la elaboración de: un subrayado, una ficha de contenido, un cronograma, un cuadro sinóptico. La Guía 2 que constaba de: un subrayado, una ficha de contenido y un cuadro sinóptico. En total, los alumnos llevaron a cabo la práctica y la evaluación de: dos subrayados, dos Fichas de Contenido, un Cronograma y dos Cuadros Sinópticos.

El proceso de aprendizaje que se pretende implementar, implica la necesidad de que cada alumno potencie al máximo sus habilidades de aprendizaje estratégico en lo relativo a la autoevaluación y comparación con la evaluación generada por expertos. Para ello, introducimos el método de la *interrogación metacognitiva* para el cual los alumnos tuvieron que elaborar su propia evaluación con el mismo Estándar de Calidad con el que evalúa el experto. Este modelo de interrogación facilita el autoconocimiento del aprendizaje por parte del alumno y consiste en desarrollar una guía de evaluación que ayude a *tomar decisiones oportunas frente a una tarea de aprendizaje*, así como a la reflexión sobre el proceso cognitivo subyacente a la aplicación de la estrategia, y a efectuar una reflexión crítica sobre éstos, de esta forma valoran los logros obtenidos y corrigen sus errores. En este sentido, se deben distinguir dos fases esenciales que se han llevado a cabo en el proceso de enseñanza: una fase en la que se enseña la guía externa evaluada por el experto y una segunda fase de autointerrogación que consiste en la evaluación del alumno de la misma guía.

Tanto la evaluación realizada por los expertos como la propia autoevaluación realizada por cada alumno fue emitida mediante informes para que cada alumno pudiera valorar y contrastar sus propias evaluaciones con el informe emitido por el experto.

Análisis de datos

Para obtener resultados más específicos, los análisis estadísticos fueron realizados para las dos escalas de medición de cada técnica (dicotómica y lickert) para su posterior comparación. En un principio se utilizó la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov (*K-S*) para contrastar la hipótesis nula de que la variable en la población tiene una distribución normal. En algunos casos no se cumplen los supuestos paramétricos de normalidad, para los que se utilizó la técnica no paramétrica de *U* de Mann-Whitney para comparar las medias de las dos muestras independientes: la autoevaluación de los alumnos y la evaluación de los expertos. En los casos en los que se cumple la normalidad de la variable, se utilizó la técnica *t* de Student para comparar las medias de los dos grupos.

Resultados

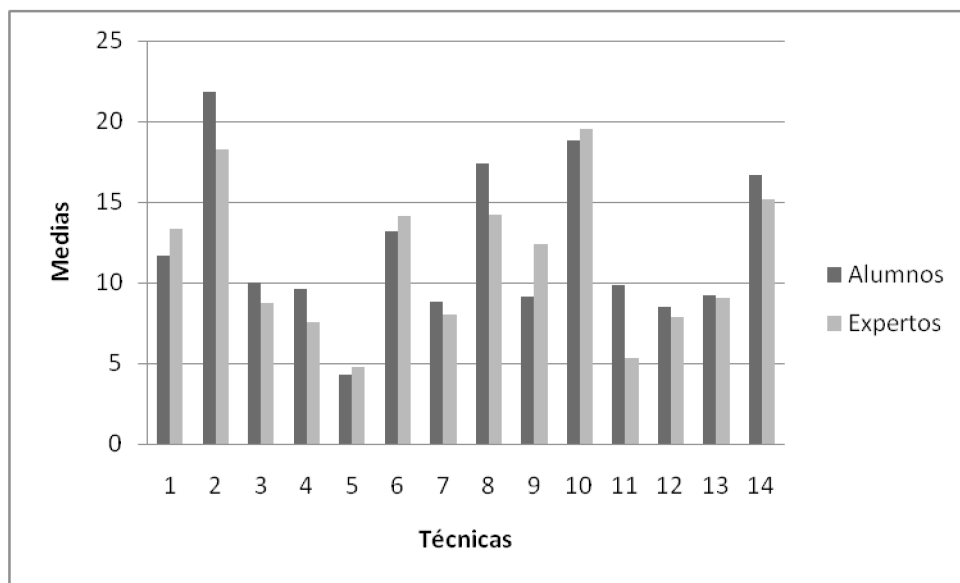
Según la prueba estadística Kolmogorov-Smirnov ($K-S$), no se cumplen los supuestos paramétricos en la escala dicotómica y lickert de la ficha de contenido 1 ($p = .000$ y $p = .007$ respectivamente), ambas escalas correspondientes al cronograma ($p = .000$ y $p = .017$ respectivamente), la escala dicotómica del cuadro sinóptico 1 ($p = .000$), la escala dicotómica del subrayado 2 ($p = .041$), la escala dicotómica de la ficha de contenido 2 ($p = .000$) y la escala dicotómica del cuadro sinóptico 2 ($p = .000$); para los cuales se ha utilizado la técnica no paramétrica U de Mann-Whitney para comparar así las medias de las dos muestras independientes. En cambio se cumplen los supuestos paramétricos de normalidad en la escala dicotómica y lickert del subrayado 1 ($p = .313$ y $p = .274$ respectivamente), la escala lickert del subrayado 2 ($p = .719$), la escala lickert de la ficha de contenido 2 ($p = .158$), la escala lickert del cuadro sinóptico 1 ($p = .754$) y la escala lickert del cuadro sinóptico 2 ($p = .217$); para los cuales se ha llevado a cabo un análisis de diferencias de medias para las dos muestras independientes (la evaluación de los alumnos y la evaluación de los expertos) utilizando para ello el estadístico t de Student. Además, con la pretensión de desarrollar más los contenidos que se van a explicar a continuación, se presenta un gráfico de barras (Figura 2) reflejando la media de puntuaciones de ambos grupos en cada técnica para tener un referente de esas diferencias estadísticamente significativas.

En cuanto a las escalas dicotómicas de todas las técnicas, existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de expertos y los alumnos en la escala del subrayado 1 ($t = -2.519$; $p = .013$), la escala del cronograma ($U = 2595,50$; $p = .000$) y la escala del subrayado 2 ($U = 2200,50$; $p = .000$), donde los alumnos se piensan que han hecho menos de cada interrogante de cada estrategia que en la evaluación aportada por el grupo de expertos, es decir, infraestiman la realización de cada técnica. Por otro lado, en la escala de la ficha de contenido 1 ($U = 2012$; $p = .000$), la escala del cuadro sinóptico 1 ($U = 2548,50$; $p = .000$) y la escala de la ficha de contenido 2 ($U = 2402$; $p = .000$) los alumnos se dan una mayor puntuación que la proporcionada por los expertos, por lo tanto piensan que han hecho más cosas de cada cuestión de las técnicas existiendo una sobreestimación de la autoevaluación aportada. No existen diferencias estadísticamente significativas en la escala dicotómica del cuadro sinóptico 2 ($U = 2821,50$; $p = .756$), por lo tanto, existe un acuerdo entre la evaluación del grupo de expertos y la autoevaluación de los alumnos.

En cuanto a las escalas tipo Lickert de todas las técnicas, existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de ambos grupos en la escala del cronograma ($U = 2944$; $p = .043$) que es la única donde los expertos puntúan mejor esta técnica a los alumnos que los mismos. Por otro lado, en la escala del subrayado 1 ($t = 2.723$; $p = .007$), la escala de la ficha de contenido 1 ($U = 2134$;

$p=.000$) y la escala del cuadro sinóptico 1 ($t=3.402$; $p=.001$), los alumnos se dan una mayor puntuación en el nivel de ejecución de cada técnica que la proporcionada por los expertos, aquí los alumnos se sobreestiman en la ejecución de las tareas. Por otro lado, no hay diferencias estadísticamente significativas en las escalas lickert de las siguientes técnicas: el subrayado 2 ($t=.573$; $p=.567$), la ficha de contenido 2 ($t=1.054$; $p=.293$) y el cuadro sinóptico 2 ($t=1.571$; $p=.119$), donde la evaluación del alumno coincide en cierta medida con la de los expertos.

Figura 2. Comparación de la evaluación de alumnos y expertos a través de las medias de las puntuaciones en cada técnica



Nota. 1. Puntuación dicotómica Subrayado 1; 2. Escala Lickert Subrayado 1; 3. Puntuación dicotómica Ficha de Contenido 1; 4. Escala Lickert Ficha de Contenido 1; 5. Puntuación dicotómica Cronograma; 6. Escala Lickert Cronograma; 7. Puntuación dicotómica Cuadro Sinóptico 1; 8. Escala Lickert Cuadro Sinóptico 1; 9. Puntuación dicotómica Subrayado 2; 10. Escala Lickert Subrayado 2; 11. Puntuación dicotómica Ficha de Contenido 2; 12. Escala Lickert Ficha de Contenido 2; 13. Puntuación dicotómica Cuadro Sinóptico 2; 14. Escala Lickert Cuadro Sinóptico 2.

Discusión y Conclusiones

En esta investigación se ha pretendido desarrollar una guía de interrogantes destinada a los docentes que se interesan por el procesamiento estratégico de sus alumnos, y así ayudar a los mismos a tomar decisiones oportunas frente a

una tarea de aprendizaje, sintetizando en forma de interrogantes la toma de decisiones que el experto o docente sigue ante una actividad. Se han seguido dos fases, una primera fase en la que el evaluador analiza y puntúa las técnicas realizadas por los alumnos, y una segunda fase de autointerrogación, que conlleva la evaluación del alumno de la misma guía consistente en formular preguntas dirigidas a hacer reflexionar a los alumnos sobre sus propios procesos de pensamiento subyacentes a la aplicación de la estrategia, y efectuar una reflexión crítica sobre éstos, para posteriormente enseñar la guía externa evaluada por el experto a los alumnos junto con su propia autoevaluación, con la finalidad de que las comparen y reflexionen sobre las semejanzas y diferencias entre ambas, y esto es precisamente lo que mostramos en esta investigación.

A la luz de los resultados obtenidos y en términos generales, se puede concluir que la autoevaluación de las técnicas realizada por los alumnos no coincide con la evaluación emitida por el grupo de expertos, existiendo, en muchas ocasiones, una sobreestimación de la valoración que se hacen los alumnos de su elaboración de las técnicas en comparación con los expertos, siendo esto claramente diferenciador en la escala Lickert de cada técnica (subrayado 1, la escala de la ficha de contenido 1 y la escala del cuadro sinóptico 1). Estas diferencias no son tan grandes en la escala dicotómica de cada técnica donde se sobreestiman sus puntuaciones en tres técnicas (ficha de contenido 1, la escala del cuadro sinóptico 1 y la escala de la ficha de contenido 2) e infraestiman su elaboración en otras tres técnicas (subrayado1, la escala del cronograma y la escala el subrayado). Por otro lado, la coincidencia entre la observación del grupo de expertos y la autoobservación de los alumnos es insuficiente (escala dicotómica del cuadro sinóptico 2, escala lickert de el subrayado 2, la ficha de contenido 2 y el cuadro sinóptico 2), lo que indica un escaso ajuste entre el juicio de expertos y los procesos metacognitivos evaluados a través de la interrogación metacognitiva, por lo tanto los alumnos universitarios de esta muestra, deben mejorar en sus procesos metacognitivos, y los docentes, para ello deben desarrollar procesos de reflexión metacognitiva a través de intervenciones que den cuenta a los alumnos de sus errores en su proceso metacognitivo. El comportamiento del profesor, desde esta óptica puede compararse al de un guía que proporciona modelos, pautas y herramientas que orienten la actividad mental de los alumnos hacia la consecución de objetivos.

Consideramos que la aplicación de las estrategias en tareas y el posterior análisis que los alumnos realicen del mismo, comparando la evaluación del docente con la propia autoevaluación, contribuirán a que los estudiantes adquieran una mayor habilidad para regular sus decisiones.

Referencias bibliográficas

- Borkowski, J.G. y Muthukrishna, N. (1992). Moving Metacognition into the Classroom: Working models and effective strategy teaching. En M. Pressley, K.R. Harris y J.T.Guthrie. *Promoting academic competence and literary in school*. San Diego: Academic Press.
- Brown, A.L. (1978). Metacognitive development and reading. En R. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: L.Erlbaum.
- Bruner, J.S. (1966) *Towards a theory of instruction*. Cambridge: Havard University Press.
- Cassidy, M y Bauman, J. (1986). Cómo incorporar la estrategia de control de la comprensión a la enseñanza con textos base de lectura. *Comunicación, lenguaje y educación*, 45-50.
- Escorcia, D. (2011). Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. *Avances en psicología*, 28 (2), 256-277.
- García, E. y Elosua, R. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid: Narce
- Hernández, H. (2009). La metacognición y el rendimiento académico al inicio de la carrera educación mención escolar. *Revista de Investigaciones Educativas*, 23(2), 64-84
- Martín Del Buey, F., Camarero, F., Sáez, C. y Martín, E. (2000). *Procesamiento Estratégico de la Información*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1993) *Estrategias Metacognitivas*. Madrid: Síntesis.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la Educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Monereo, C. y Pérez Cabani, M.L. (1996) La incidencia de la toma de apuntes sobre el aprendizaje significativo. Un estudio en enseñanza superior. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 65-86.
- Sastre-Riva, S. (2011). Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades. *Rev Neurol*, 52 (1), S11-S18.

Anexos

ESTÁNDARES DE CALIDAD PARA LA EVALUACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE APRENDIZAJE (ECETA)

Instrucciones Básicas

A continuación se presenta una herramienta de Estándares de calidad de evaluación de las tareas que componen las guías 1 y 2.

Estos estándares de calidad han sido generados ad hoc para los alumnos de Magisterio de la Universidad de Oviedo por el Grupo de Orientación y Atención a la Diversidad dentro de la metodología del Programa de Procesamiento Estratégico de la Información.

Se ha generado una base de datos con las evaluaciones de cada uno de los alumnos de Educación Musical y Lengua Extranjera.

Parte del proceso de aprendizaje que se pretende implementar en esta asignatura implica la necesidad de que cada alumno potencie al máximo sus habilidades de aprendizaje estratégico, en este caso en lo relativo a la autoevaluación y comparación con la evaluación generada por expertos.

Por ello, antes de entregarte tu evaluación específica, es importante que primero seas tú quien te evalúes a ti mismo/a en base a los criterios establecidos (en próximas actividades seréis vosotros quienes generéis los estándares de calidad de evaluación).

A continuación se indica cómo has de cumplimentar las evaluaciones:

1.- Tienes dos casillas a la izquierda (SI/NO y Nº).

1.1.- En la casilla SI/NO simplemente hay que señalar si se cumple o no ese criterio.

1.2.- Si la respuesta es SI, indica en qué grado, de 1 a 5, siendo 1= "Bajo nivel de ejecución" y 5 = "Alto nivel de ejecución"

2.- No es necesario cumplimentar las casillas sombreadas

3.- En la evaluación de los subrayados, se recomienda que en los ítems 7, 9 y 10, se cumplimente primero los subapartados y luego se haga una valoración general.

4.- Es indispensable hacer observaciones que incluyan: PUNTOS FUERTES y PUNTOS DÉBILES.

5.- Puedes incluir algún estándar adicional que creas que falta.

Guía 1: Evaluación Subrayado significativo

SI/NO	Nº	
		1. Subraya sólo las palabras clave
		2. Subraya las fechas o los nombres importantes.
		3. Destaca gráficamente la diferencia entre las ideas principales y las ideas secundarias.
		4. El subrayado tiene sentido por sí mismo
		5. Utiliza colores para destacar las diferencias en el texto.
		6. Utiliza un código personal de señalización.
		7. Utiliza el Subrayado lineal (distintas modalidades de líneas):
		7.1. Utiliza líneas rectas
		7.2. Utiliza líneas dobles
		7.3. Utiliza líneas discontinuas
		7.4. Utiliza líneas onduladas
		7.5. Utiliza recuadros
		7.6. Utiliza corchetes
		7.7. Utiliza flechas
		8. Utiliza el Subrayado lateral (raya vertical a ambos lados de un párrafo entero)
		9. Utiliza el Subrayado estructural (destacar la organización interna)
		9.1. Utiliza viñetas, símbolos
		9.2. Utiliza números, letras
		9.3. Utiliza palabras clave a modo de nota marginal
		9.4. Pone un título a cada párrafo que aglutine la idea principal.
		10. Utiliza el Subrayado de realce (para destacar dudas, aclaraciones...)
		10.1. Utiliza interrogantes
		10.2. Utiliza paréntesis
		10.3. Utiliza asteriscos
		10.4. Utiliza flechas
		11. Incorpora notas a pie de página
		12. Subraya en exceso, párrafos enteros.
		13. Subraya palabras que no tienen relevancia significativa.
OBSERVACIONES PERSONALES		

Guía 1: Evaluación ficha de contenido

SI/NO	Nº	
		1. Tiene un contenido breve, conciso y selectivo
		2. Selecciona las palabras claves del texto
		3. Genera "claves de recuerdo" del contenido del tema
		4. Marca solamente el índice del tema, sin seleccionar características relevantes.
		5. Sigue la estructura marcada en el texto.
		6. Pone el título del tema en la parte superior de la página, centrado, en mayúsculas, en negrita y subrayado.
		7. Pone el título del apartado en la parte superior izquierda, en negrita y minúscula.
		8. Pone el título del sub-apartado, tabulado hacia la derecha y minúscula.
		9. Ordena los conceptos con letras, números, apartados...
		10. El orden de las ideas marcado con números sigue una continuidad.
		11. Deja espacios en la parte izquierda cuando dentro del mismo número introduce otras características
		12. Pone la página en cada ficha.
OBSERVACIONES PERSONALES		

Guía 1: Evaluación cronograma

SI/NO	Nº	
		1. Coloca los autores en el sitio correspondiente en orden cronológico.
		2. Pone el nombre del autor/es con signos de realce: mayúsculas, negrita...
		3. Pone las teorías o movimientos más relevantes en las que se encuadra cada autor/es.
		4. En las características utiliza un contenido breve y conciso.
		5. Selecciona las características más destacadas de cada autor.
		6. Utiliza signos de realce en aquellas características más importantes.
OBSERVACIONES PERSONALES		

Guía 1: Evaluación cuadro sinóptico

SI/NO	Nº	
		1. Sintetiza las ideas para proporcionar una visión en conjunto del tema.
		2. Clasifica y ordena las ideas.
		3. Relaciona los conceptos fundamentales del tema.
		4. La definición aportada es breve y concisa.
		5. Los ejemplos propuestos resultan adecuados con el tipo de técnica.
		6. Las ventajas aportadas son significativas dependiendo de la técnica expuesta.
		7. Los inconvenientes propuestos son adecuados respecto del tipo de técnica propuesta.
		8. Utiliza signos de realce para resaltar lo más significativo: subrayado, diferentes colores...
		9. Deja espacios sin rellenar.
		10. Ajusta bien el espacio al contenido.
		11. La ruptura de celdas dificulta la lectura y comprensión.
		12. Visualmente resulta atractivo de cara a un posterior estudio.
OBSERVACIONES PERSONALES		

Guía 2: Evaluación subrayado significativo

SI/NO	Nº	
		1. Subraya sólo las palabras clave
		2. Subraya las fechas o los nombres importantes.
		3. Destaca gráficamente la diferencia entre las ideas principales y las ideas secundarias.
		4. El subrayado tiene sentido por sí mismo
		5. Utiliza colores para destacar las diferencias en el texto.
		6. Utiliza un código personal de señalización.

	7. Utiliza el Subrayado lineal (distintas modalidades de líneas):
	7.1. Utiliza líneas rectas
	7.2. Utiliza líneas dobles
	7.3. Utiliza líneas discontinuas
	7.4. Utiliza líneas onduladas
	7.5. Utiliza recuadros
	7.6. Utiliza corchetes
	7.7. Utiliza flechas
	8. Utiliza el Subrayado lateral (raya vertical a ambos lados de un párrafo entero)
	9. Utiliza el Subrayado estructural (destacar la organización interna)
	9.1. Utiliza viñetas, símbolos
	9.2. Utiliza números, letras
	9.3. Utiliza palabras clave a modo de nota marginal
	9.4. Pone un título a cada párrafo que aglutine la idea principal.
	10. Utiliza el Subrayado de realce (para destacar dudas, aclaraciones...)
	10.1. Utiliza interrogantes
	10.2. Utiliza paréntesis
	10.3. Utiliza asteriscos
	10.4. Utiliza flechas
	11. Incorpora notas a pie de página
	12. Subraya en exceso, párrafos enteros.
	13. Subraya palabras que no tienen relevancia significativa.
OBSERVACIONES PERSONALES	

Guía 2: Evaluación ficha de contenido

SI/NO	Nº	
		1. Tiene un contenido breve, conciso y selectivo
		2. Selecciona las palabras claves del texto
		3. Genera "claves de recuerdo" del contenido del tema
		4. Marca solamente el índice del tema, sin seleccionar características relevantes.
		5. Sigue la estructura marcada en el texto.
		6. Pone el título del tema en la parte superior de la página, centrado, en mayúsculas, en negrita y subrayado.
		7. Pone el título del apartado en la parte superior izquierda, en negrita y minúscula.
		8. Pone el título del sub-apartado, tabulado hacia la derecha y minúscula.
		9. Ordena los conceptos con letras, números, apartados...
		10. El orden de las ideas marcado con números sigue una continuidad.
		11. Deja espacios en la parte izquierda cuando dentro del mismo número introduce otras características
		12. Pone la página en cada ficha.
OBSERVACIONES PERSONALES		

Guía 2: Evaluación cuadro sinóptico

SI/NO	Nº	
		1. Los contenidos propuestos a explicar en las filas están bien organizados y estructurados
		2. Los contenidos propuestos a explicar en las columnas están bien organizados y estructurados
		3. Sintetiza las ideas para proporcionar una visión en conjunto del tema.
		4. Clasifica y ordena las ideas.
		5. Relaciona los conceptos fundamentales del tema.

		6. La definición aportada es breve y concisa.
		7. Utiliza signos de realce para resaltar lo más significativo: subrayado, diferentes colores...
		8. Marca características con guiones, puntos... para proporcionar una visión más clara.
		9. Las definiciones y características aportadas son significativas respecto al término propuesto
		10. Deja espacios sin rellenar
		11. Ajusta bien el espacio al contenido.
		12. La ruptura de celdas dificulta la lectura y comprensión.
		13. Visualmente resulta atractivo de cara a un posterior estudio.
OBSERVACIONES PERSONALES		

Ajuste entre juicio de expertos y procesos metacognitivos a través de la interrogación...